

VIVIANE DA ROCHA

**FORMAÇÃO E LEITURA: O PROFESSOR, SUA
PRÁTICA E A INCLUSÃO SOCIAL**

Orientadora: Professora Doutora Suely Aparecida Galli Soares

Coorientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garret

Lisboa

2013

VIVIANE DA ROCHA

**FORMAÇÃO E LEITURA: O PROFESSOR, SUA
PRÁTICA E A INCLUSÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garret.

Orientadora: Prof.^a Doutora Suely Aparecida Galli Soares
Coorientadora: Prof.^a Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garret

Lisboa

2013

Epígrafe

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Dedicatória

*A meu pai, **Idalino**, que nunca mediu
esforços para que eu pudesse seguir em frente
com meus estudos.*

*À minha mãe, **Maria do Carmo**, fonte
inesgotável de amor, paciência e compreensão.*

Agradecimentos

À minha orientadora **Prof.^a Doutora Suely Aparecida Galli Soares**, agradeço a sua orientação séria, instigante, corajosa e afetuosa. Obrigada por acreditar e caminhar conosco até o fim.

À **Prof.^a Doutora Ana Paula Silva**, por sua disponibilidade e auxílio nos esclarecimentos de nossas dúvidas.

À **Prof.^a Maria Regina Peres**, agradeço por seu apoio e incentivo em nosso trabalho.

À **Prof.^a Karina Vicentin**, por suas generosas contribuições e disponibilidade para nos auxiliar sempre que necessário.

A todos os **professores** que participaram desta pesquisa respondendo aos questionários, confiando parte do seu tempo e de suas histórias.

Aos **colegas do Mestrado** que chegaram até aqui e, aos que não puderam concluir sua caminhada.

Aos meus fiéis amigos, **Rogério da Costa Ribeiro e Lisliê Lucia Lima Pereira Ribeiro**, faltam palavras para agradecer todo o apoio que tive de vocês. Obrigada por permanecerem comigo até o fim e compartilharem de todos os bons e maus momentos.

À **Vivian**, irmã querida, sempre com palavras de incentivo e total dedicação aos meus pedidos, às minhas dúvidas e inquietações.

Ao **Ivan**, irmão querido, obrigada por sua ajuda e disponibilidade para me atender sempre que foi preciso.

Aos **meus pais**, pelo amor e, por terem cuidado de mim enquanto eu ia cuidando da realização deste trabalho.

À **minha família e amigos**, agradeço todas as manifestações de carinho, apoio e incentivo.

Resumo

“Formação e Leitura: o Professor, sua Prática e a Inclusão Social” aborda a problemática do fazer pedagógico para formar leitores ‘competentes’ favorecendo a inclusão social e a formação de cidadãos críticos. Pesquisa de natureza qualitativa, mas que não descarta dados quantitativos adota como fundamento metodológico a abordagem qualitativa de pesquisa, num recorte para estudo de caso. Objetiva conhecer e traçar um perfil da formação dos professores atuantes no Ensino Fundamental I, da rede de ensino público municipal de Cotia – São Paulo, identificar as concepções do professor a respeito deste ensino e aprendizagem, compreender e apresentar a relação dos professores e alunos em torno desta prática e sua qualidade social. As considerações a respeito da importância da leitura, as práticas pedagógicas e atuação do professor como incentivador e disseminador do hábito de ler e a formação necessária para que sejam comprometidos com o desenvolvimento desta prática social, constituem os questionamentos que norteiam esta pesquisa. Dentre os resultados, constata que o universo de significações trazido pelos professores recaem sobre a prática docente; são os seus hábitos e crença na leitura, como fator de inclusão social sua e de seus alunos que determinam o seu fazer pedagógico. Essa pesquisa tem o potencial de contribuir para reflexões dos projetos pedagógicos e suas equipes escolares, visando elevar a qualidade social da educação de um modo geral.

Palavras-chave: Formação de professores, práticas de leitura, prática docente, inclusão social.

Abstract

“Education and Reading: the Teacher, his Practice and Social Inclusion” investigates the issue of the pedagogical practice to educate “proficient” readers contributing to social inclusion and critical citizens generation. The study is a qualitative research, which does not discard quantitative data, adopts as a methodological ground the qualitative research approach, in a snippet for a case study. It has as an objective to know and trace a profile on the training of teachers who are acting at Elementary School from the public municipal education system in Cotia – São Paulo; identify the teachers conceptions regarding this teaching and learning; understand and present the relationship between teachers and students around this practice and its social quality. Considerations regarding the importance of reading, pedagogical practices and teachers’ acting as motivator and disseminator of the habit of reading and the education required so that they can be engaged with the development of this social practice, compose the questioning which guides this research. Among the results, it finds that the universe of meanings brought by the teachers “falls” on teachers practice; they are their habits and beliefs in reading, as a factor of their own and their students social inclusion, which determine their pedagogical acting. This research has the potential of contributing for the pedagogical projects reflections and their school teams, aiming at increading the social quality of education in a general way.

Key-words: Teachers Training, reading practices, teaching practice, social inclusion.

Abreviaturas

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANDESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APA	American Psychological Association
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DL	Decreto Lei
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPL	Instituto Pró-Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I - O Professor do Ensino Fundamental I: Identidade da Formação.....	9
1.1 - História da Formação de Professores no Brasil.....	10
1.2 - Os Cursos de Pedagogia e a Formação do Professor.....	17
1.2.1 - A Organização Curricular do Curso de Pedagogia.....	18
1.3 - A Formação de Professores para o Ensino Fundamental I.....	19
Capítulo II – Leitura e Desenvolvimento da Aprendizagem.....	22
2.1 - Piaget, Vygotsky e Bakhtin: Matrizes Teóricas.....	23
2.1.2 - Considerações destas Matrizes Teóricas no Âmbito Escolar.....	25
2.2 - Leitura: Diversos Olhares.....	26
2.2.1 - O Ensino da Leitura nos Parâmetros Curriculares.....	29
2.3 - Práticas Sociais de Leitura: Letramento.....	33
2.3.1 - Letramento e Tecnologias da Educação.....	38
2.4 - Escola, Leitura e Inclusão Social.....	40
Capítulo III – Sistema de Ensino Brasileiro: O Contexto da Escola Pública Municipal e a Leitura.....	44
3.1 - Projeto Político Pedagógico: Um Olhar sobre a Leitura.....	46
3.2 - Currículo e a Prática da Leitura.....	48
3.3 - Organização Curricular e Programa Ler e Escrever.....	50
3.4 - As Avaliações Externas no Ensino Fundamental I.....	55
3.4.1 - Provinha Brasil: Habilidades de Leitura e Escrita.....	56
3.4.2 - Prova Brasil: Proficiência na Leitura.....	57
Capítulo IV - Formação do Professor Formador do Leitor: Desafios e Perspectivas....	62
4.1 - O Estudo de Caso.....	63
4.2 - O Plano de Pesquisa.....	65
4.2.1 - A Escola: Campo da Pesquisa.....	66
4.3 - Perfil dos Professores: Formação, Práticas, Hábitos e Ensino da Leitura.....	69
4.3.1 – Alunos: Vivências de Leitura.....	70
4.3.2 – Roda de Leitura com os Professores.....	72
4.4 – Professores: Quem são e o que Leem.....	72
4.4.1 – Vivências e Hábitos de Leitura.....	76
4.4.2 – Repercussões do Sujeito Leitor na Prática Docente.....	79

Considerações Finais.....	84
Bibliografia.....	88
Apêndices.....	99
Anexos.....	128

Índice de Quadros

Tabela 1. Grade Curricular.....	51
---------------------------------	----

Índice de Figuras

Figura 1. Sistema de Ensino Brasileiro.....	45
Figura 2. Políticas Educacionais.....	46

Índice de Apêndices e Anexos

Apêndices.....	99
Apêndice I – Carta ao diretor.....	100
Apêndice II – Autorização de uso de imagem	102
Apêndice III – Plano de Ação.....	104
Apêndice IV – Identidade e Perfil da Formação.....	110
Apêndice V – Práticas, Hábitos e Ensino da Leitura.....	113
Apêndice VI - Questionário com os Alunos.....	119
Apêndice VII – Sugestões de Atividades.....	121
Anexos.....	128
Anexo I – Mensagem.....	129

Introdução

A leitura é uma habilidade linguística fundamental para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita e, conseqüentemente para o desenvolvimento infantil. Tem início bem antes do aprendizado das letras, quando alguém lê e a criança escuta por prazer. O contar história desperta o gosto pela leitura e contribui para a formação de bons leitores. A leitura acontece em todo o contexto em que o indivíduo está envolvido e vai além da decodificação de palavras, a esse respeito, diz Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (Freire, 1981/1987, p.11)

Mais do que decodificar códigos, a leitura vem carregada de significados do contexto em que estamos inseridos. Para ter significado, a leitura não pode ser apenas uma descrição mecânica daquilo que se lê, ou se restringir a um processo de decodificação, de converter letras em sons, e a compreensão da leitura somente como uma consequência natural desta ação. Segundo Paulo Freire:

“a memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é, que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto que o texto fala.” (Freire, 1981/1987, p.18).

Esta concepção de memorização da leitura ainda está presente e equivocadamente vem produzindo em nossas escolas, alunos que apesar de serem capazes de decodificar os textos que leem, apresentam enormes dificuldades em compreender o que estão lendo, uma vez que não conseguem dar significado aquilo que leem.

Ao estender esta visão, da necessidade da compreensão da leitura, e não apenas a decodificação das palavras e frases para a formação não só de leitores, mas de cidadãos, vemos a importância deste trabalho de pesquisa, no sentido de promover a reflexão e desencadear o debate na escola sobre uma prática pedagógica voltada para a formação de sujeitos críticos, conhecedores de sua cultura e realidade social, capazes de promover mudanças. Debate este que, acreditamos fertilizará as discussões e mobilizará novas práticas, resultando num novo entendimento dos professores, sobre a leitura como habilidade linguística fundamental para o desenvolvimento e a integração social infantil.

Esta visão da transformação, como forma de compreender e praticar a leitura nos remete ao sentido de conceber o projeto educativo como campo para conflitualidade de conhecimentos, conceito que sustentam ações que fazem do conflito entre o modelo de aplicação técnica e o modelo de aplicação edificante, um dos eixos principais da relação ensino-aprendizagem (Santos, 1989).

Para o autor, parte-se de uma construção de imagens desestabilizadoras que não representam uma repetição do presente, mas uma educação para o inconformismo, para o questionamento que leva a busca de mudança no que vem acontecendo, apontando para a necessidade de ações que possam ir além do que é apresentado, por meio da indignação diante da realidade contraditória na direção de novas formas de ser, de estar e fazer no mundo.

Destacamos a necessidade não só da decodificação, mas da compreensão crítica da leitura, por entender que só assim teremos o conflito entre os dois modelos: o de aplicação técnica e o edificante, no intuito de construir as bases do processo ensino-aprendizagem, pois acreditamos que assim a prática da leitura nas escolas tem grandes chances de ser pensada como forma de se mudar a visão que muitos alunos e professores levam consigo em relação ao ato de ler e considerar a importância da leitura na formação crítica do indivíduo.

Nesse contexto deparamos com o papel do professor e suas atitudes diante da leitura, perfil e atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, que inclui sua formação, experiência profissional, suas práticas, concepções e postura no sentido da construção de um leitor livre e crítico. A esse respeito Zilberman descreve que:

“a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade.” (Zilberman, 1981/2003, p.16).

Em pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) “Retratos da Leitura no Brasil”, as mães são mais citadas do que os professores quando se pergunta quem pode ter influenciado sua leitura, entre as crianças 73% citam as mães (Instituto Pró-livro [IPL], 2007, p.201). É inquietante saber que o professor tem um papel menos relevante nessa influência, por isso, torna-se importante pensar sobre o que este professor traz em sua bagagem, em sua vivência sobre a leitura. Suas concepções que muitas vezes podem estar embasadas em experiências de não muito sucesso ou dificuldades que também o prejudicaram no seu processo de aprendizagem da leitura. Desta forma o papel do professor dentro desta realidade escolar também busca ser analisado e não somente avaliado. Por isso, nossa preocupação é conhecer e considerar o que este professor pensa sobre a leitura e, sua prática social, não somente apontar os erros ou equívocos em sua atuação, que segundo Morin:

“As possibilidades de erro e de ilusão são múltiplas e permanentes: aquelas oriundas do exterior cultural e social inibem a autonomia da mente e impedem a busca da verdade; aquelas vindas do interior, encerradas, às vezes, no seio de nossos meios de

conhecimento, fazem com que as mentes se equivoquem de si próprias e sobre si mesmas.” (Morin, 1999/2000, p.32)

É preciso conhecer e aprofundar as questões referentes à formação do professor e sua atuação como disseminador e incentivador do hábito e gosto pela leitura, mostrando as ações pedagógicas realizadas em torno da leitura nas salas de aula e a sua relação com a prática social dos alunos, dados que reforçam e estimulam iniciativas vinculadas ao Projeto Político Pedagógico [PPP] da escola em suas considerações a respeito da importância da leitura, além de promover análise das propostas apresentadas e suas ações efetivas em relação a esta prática.

Na problematização do fenômeno deste estudo, qual seja; o fazer pedagógico para formar leitores ‘competentes’ favorecendo a inclusão social e formação de cidadãos críticos, num âmbito mais próximo da realidade escolar, o ensino e aprendizagem da leitura como importante objeto de investigação à medida que crescem as inquietações acerca da avaliação do desempenho escolar, no que diz respeito à apropriação do conhecimento pelo aluno, como elemento intimamente ligado ao domínio da leitura e escrita.

Para conhecer o universo de significações que o professor possui sobre a leitura, dados que acreditamos, recai sobre sua prática, nossa pesquisa investigou o perfil deste professor, que atua na formação de leitores, considerando seu sentimento de responsabilidade sobre tal ato, indagações que desencadeiam e delineiam a problematização e as reflexões que trouxemos nesta dissertação, num exercício de autoquestionamento sobre:

- Qual o perfil da formação destes professores e suas considerações a respeito da importância da leitura?
- Como são realizadas as práticas pedagógicas em torno da leitura em sala de aula?
- Como é a atuação do Professor como disseminador e incentivador do desenvolvimento do hábito e gosto pela leitura?
- Qual a formação necessária para os professores, comprometidos com o desenvolvimento da prática social da leitura, nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Inicialmente e para saber o quanto este tema tem sido objeto de estudos científicos, buscamos dados que reforçam nossa justificativa de pesquisa de mestrado, conhecendo os trabalhos realizados nos programas de Pós-graduação, certificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que atua para a expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) no Brasil.

Dentre suas atividades, a CAPES é responsável pelo reconhecimento, certificação e avaliação da pós-graduação stricto sensu ficando as Universidades que oferecem tais programas sob as regras de suas políticas. É quem possibilita o acesso às informações e divulgação da produção científica, bem como dos investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; quem administra recursos e a promoção da cooperação científica internacional e, a indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. A CAPES busca com isso manter um sistema de avaliação continuamente aperfeiçoado para um padrão de excelência dos trabalhos acadêmicos em mestrado e doutorado de todo o país.

O levantamento das pesquisas com os temas mais próximos, ao aqui abordado, para situar a importância que vem sendo dada a este assunto nas pesquisas acadêmicas da área de Educação, mestrado e doutorado foi realizado a partir das palavras-chave: *formação de professores, práticas de leitura, prática docente*. Identificamos as teses ou dissertações defendidas e divulgadas pela CAPES entre os anos de 2005 e 2010, ano que definíamos nosso projeto de pesquisa para o mestrado. Apresentamos na sequência e de forma sintetizada os dados que coletamos como reforço ao nosso argumento sobre a importância do tema desta pesquisa.

Entre as dissertações de Mestrado defendidas e publicadas que abordam direta ou indiretamente nosso objeto de estudos, temos: ‘Processo de apropriação da Leitura: Implicações para a sala de aula’ (Rodrigues, 2006) Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho; ‘Professoras leitoras e formadoras de alunos leitores: relações entre trajetórias iniciais de leitura e prática docente’ (Moraes, 2006) Universidade Federal de Mato Grosso; ‘Leitura e escola: A formação do aluno leitor’ (Miquelin, 2006) Universidade São Marcos; ‘O Processo de Mudança do Sujeito-Professor no Trabalho com Práticas de Leitura na Escola’ (Trava, 2006) Universidade São Francisco; ‘Formação do leitor: Um bicho de quantas cabeças?’ (Vince, 2006) Universidade Federal Fluminense; ‘A formação de professores leitores: As marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura’ (Sousa, 2006) Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho; ‘Práticas de leitura na alfabetização’ (Côco, 2006) Universidade Federal Do Espírito Santo; ‘Tinha uma leitura no meio do caminho: formação do aluno leitor’ (Guimarães, 2007) Universidade Federal do Rio de Janeiro; ‘O professor, a história e a criança: as aventuras e desventuras entre o ERA uma vez e o FORAM felizes para sempre’ (Seidel, 2007) Universidade Federal de Santa Catarina; ‘A formação do professor leitor: práticas de leitura em diferentes contextos’ (Ferreira, 2007) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; ‘Leitura e Formação Docente nas Vozes de Futuros Professores’ (Silva, 2007) Universidade Federal do Pará; ‘Concepção de professores do ensino fundamental sobre a leitura’ (Pinheiro, 2007)

Universidade Federal do Paraná; 'Da experiência leitora à formação: um encontro com a literatura infantil' (Almeida, 2007) Universidade Federal de Campina Grande; 'Práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental: implicações para a formação do leitor crítico' (Rocha, 2008) Universidade Federal do Espírito Santo; 'Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura' (Alves, 2008) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 'O discurso do professor sobre as práticas de leitura na sala de aula do ensino fundamental' (Cunha, 2008) Universidade Federal da Paraíba; 'Leitura e escola: um estudo sobre a visão de professores e alunos sobre a prática de leitura' (Baiarde, 2008) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 'Futuros formadores de leitores: em que concepções de leitor, leitura e texto se conduzem?' (Gonçalves, 2008) Universidade Estadual de Londrina; 'Práticas de Leitura no ensino fundamental: Em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores' (Santos, 2008) Universidade Federal de Alagoas; 'Memórias, práticas e discursos sobre a leitura' (Gurjão, 2009) Universidade Federal da Paraíba; 'A formação de leitores de uma escola pública: O ler para compreender' (Nochi, 2009) Universidade do Oeste Paulista e 'Os sentidos da leitura para as professoras do ensino fundamental' (Salome, 2010) Universidade Metodista de São Paulo.

Na pesquisa realizada entre as teses de Doutorado os resultados encontrados foram: 'Crianças leitoras entre práticas de leitura' (Platzer, 2009) Universidade Estadual de Campinas, 'Formação do leitor: a escola cumpre a tarefa?' (Bezerra, 2009) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e 'A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças' (Cruvinel, 2010) Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho.

Além dessa caracterização do estado da arte do nosso tema de estudo, realizamos junto a professores e universitários, envolvidos nas escolas da rede pública municipal de Cotia – São Paulo, lócus dessa pesquisa estudo de caso, em um encontro promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e Faculdade Mário Schenberg, uma sondagem sobre a questão que propúnhamos então em nosso projeto de pesquisa para o mestrado, que resultou nessa dissertação. Resumidamente a pesquisa indagava para 24 participantes, divididos em três grupos, de acordo com o nível de formação: 50% eram universitários, 29% já estavam formados e 21% eram pós-graduados, sobre seus níveis de formação e qual a pessoa que mais o influenciou a ler.

Os resultados nos mostraram que 38% dos participantes indicaram o professor (a), 33% a mãe, 13% responderam que ninguém, 8% outras pessoas como irmãos e tias, 4% o amigo e 4% indicou o pai. A escola, representada na figura do professor, apresenta-se como a principal influência para a formação de um leitor.

Com os dados obtidos da CAPES e dos professores e universitários da SME de Cotia - São Paulo, consideramos que a temática da leitura, apesar de constantemente revisitada através de pesquisas, se caracteriza como importante objeto de pesquisa, sobretudo no atual contexto das tecnologias, da globalização das economias e da necessária busca de emancipação nacional.

Esta dissertação apresenta-se estruturada em quatro capítulos. No capítulo I 'O Professor do Ensino Fundamental I: Identidade da Formação', contextualizamos a história da formação dos professores na educação brasileira, origem dessa formação e seus elementos históricos. Já no capítulo II 'Leitura e Desenvolvimento da Aprendizagem' aprofundamos os fundamentos teóricos da leitura e o desenvolvimento da aprendizagem para conhecer melhor essa relação e subsidiar as análises dos dados da pesquisa, enquanto no capítulo III 'Sistema de Ensino Brasileiro: O Contexto da Escola Pública Municipal e a Leitura', abordamos as informações sobre os principais elementos responsáveis pela organização da educação na rede pública municipal, destacando o Projeto Político Pedagógico, o currículo, os programas de ensino e as avaliações externas, num sistema que representa a organização do ensino, onde está localizada a unidade escolar do nosso campo de pesquisa e estudo de caso.

Por fim, no capítulo IV 'Formação do Professor Formador do Leitor: Desafios e Perspectivas', apresentamos a metodologia adotada, a descrição do nosso campo de pesquisa, as questões abordadas para com os professores, os procedimentos para aplicação dos questionários e os dados obtidos dos professores sobre a leitura e sua prática social. Com estes elementos elaboramos as análises e o perfil do professor responsável pela formação do leitor aluno.

A educação, nosso campo de trabalho como professora e na qual acreditamos como seu papel contribuir para que os educandos tenham acesso a um ensino capaz de proporcionar o exercício real da sua cidadania e condições para sua ascensão social pelo enriquecimento cultural em nossa consciência munida de compromissos, diante da complexidade de nosso país e das responsabilidades atribuídas à educação escolar, o que nos traz, com essa perspectiva da pesquisa de mestrado, motivações para sistematizar o conhecimento que trazemos da experiência da sala de aula e da escola, ensaiando exercitar o binômio ensino e pesquisa, como professor pesquisador realizando esse privilégio ainda para poucos no Brasil.

A necessidade de conhecer e aprofundar as questões referentes à formação do professor e sua atuação como disseminador e incentivador do hábito e gosto pela leitura, justifica nosso objeto de estudo e pesquisa na medida em que acreditamos que ao mostrarmos, por meio de um estudo sistematizado, as ações pedagógicas realizadas em

torno da leitura nas salas de aula e a sua relação com a prática social dos alunos, podemos reforçar e estimular iniciativas vinculadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em suas considerações a respeito da importância da leitura, além de promover análise das propostas apresentadas e suas ações efetivas em relação a esta prática.

Essa pesquisa pode contribuir para as reflexões dos professores e equipes pedagógicas na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (H.T.P.C) que ocorre no sistema público de ensino de municipal de Cotia SP, no Brasil, que objetiva por meio da análise dos conflitos, elevar a qualidade social da leitura e da educação de um modo geral.

As práticas que envolvem a leitura na escola precisam ser pensadas, além de tudo, como uma prática social, que não se restrinja ao espaço escolar, mas sim a um hábito para a cidadania, delineamos para partir nessa empreitada os objetivos:

- Considerar a relevância do trabalho do professor, enquanto um dos fatores determinantes, na história de leitura que cada aluno constrói no espaço escolar para a sua formação como leitor e cidadão crítico;
- Conhecer e traçar um perfil da formação dos professores atuantes no ensino fundamental I, do campo de pesquisa analisado, por meio da investigação sobre seus hábitos de leitura e a sua relação com o ato de ler;
- Identificar as concepções do professor a respeito do ensino e aprendizagem da leitura e seus reflexos nas práticas desenvolvidas em sua ação como docente;
- Compreender e apresentar a relação e as considerações dos professores e alunos em torno da leitura e sua prática social, Projeto Político Pedagógico e suas ações efetivas.

Como não se faz caminho sem caminhar e não se caminha sem um mapa, uma bússola e, sobretudo, um método que nos guie e nos leve ao lugar esperado, buscamos compreender o método como um instrumento racional para adquirir, demonstrar ou verificar conhecimento (Chauí, 1996/1999), para então investigar e refletir sobre os principais aspectos relacionados ao universo da pesquisa, que vem em nossa crença como educadora, carregado de significados e considerações sobre a prática da leitura na escola e sua importância para a inclusão social. Assim, buscamos nesta pesquisa conhecer e apresentar, não só como as práticas de leituras são realizadas pelos professores, mas também as significações dos professores sobre a leitura em sua formação e atuação docente no contexto identificado.

Ao analisar o universo que envolve o nosso problema por meio do método compreensivo – interpretativo, porque seu objeto são as significações ou os sentidos dos comportamentos, das práticas e das instituições realizadas ou produzidas pelos seres humanos (Chauí, 1996/1999, p.202), ou seja, o sentido que se dá ao que se é realizado

pelos professores em sua prática e seus reflexos na inclusão social do aluno, o método compreensivo – interpretativo possui quatro traços que muito contribuem para esta nossa reflexão:

- “1. O método é reflexivo – parte da auto-análise ou do autoconhecimento do pensamento;
2. É crítico – investiga os fundamentos e as condições necessárias da possibilidade do conhecimento verdadeiro, da ação ética, da criação artística e da atividade política;
3. É descritivo – descreve as estruturas internas ou essências de cada campo de objetos do conhecimento e das formas de ação humana;
4. É interpretativo – busca as formas da linguagem e as significações ou os sentidos dos objetos, dos fatos, das práticas e das instituições, suas origens e transformações.” (Chauí, 1996/1999, p.202)

Desta forma, nos limitamos principalmente a descrever as estruturas em que estão imersos nossos sujeitos da pesquisa e interpretarmos os sentidos, as práticas e a formação desses sujeitos em sua ação educativa, a partir dos dados por eles fornecidos.

De natureza qualitativa, mas que não descartam dados quantitativos e suas contribuições nas análises, adotamos como fundamento metodológico a abordagem qualitativa de pesquisa, num recorte para estudo de caso, que Minayo (1992) e Neto (1994) concebem como “campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. (Neto, 1994, p.53)

Os sujeitos participantes deste estudo são professores e alunos do ensino fundamental I, da rede pública municipal de educação, na cidade de Cotia, localizada no Estado de São Paulo – Brasil. O lócus da pesquisa foi à escola da cidade, seu contexto pedagógico e curricular, a partir do Projeto Político-Pedagógico, levando em conta na problematização os índices de rendimento dos alunos na avaliação oficial do MEC (Prova Brasil).

Para a formatação seguimos as orientações da Escola Superior de Educação Almeida Garret e adotamos as normas da American Psychological Association [APA], para citações e referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

O PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I: IDENTIDADE DA FORMAÇÃO

A formação do professor de Ensino Fundamental I torna-se uma questão problematizada frequentemente nos estudos e diagnósticos sobre a crise na educação, diante das contradições presentes na sociedade. O professor tem sido sempre um sujeito questionado em sua formação, pelas instituições e organismos que respondem pelos investimentos e pelos resultados dele. Trazer para a discussão a formação que existe e a que falta ao professor acaba sendo uma forma de se explicar o fracasso, verificado nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), parte da política educacional brasileira.

Buscamos contextualizar o problema da formação do professor, o que implica em reconhecer os desafios e as necessidades de uma sociedade cada vez mais complexa com novos mecanismos de comunicação, que ofereçam diferentes veículos de informação e suas leituras. Na história da educação brasileira, identificamos a origem dessa formação, com o objetivo de compreender as lacunas presentes na formação dos sujeitos desta pesquisa.

Para descrever o percurso histórico sobre a formação dos professores no Brasil, os autores que mais contribuíram foram: Tanuri (2000), Saviani (1985, 2009) e Nóvoa (1991, 1999). Como forma de estabelecer um diálogo entre as diferentes concepções de linguagem, pensamento e desenvolvimento do conhecimento, as matrizes teóricas deste estudo foram: Bakhtin (1995), Piaget (1973) e Vygotsky (1994). No campo de estudos sobre a leitura e a formação do leitor os autores: Charmeux (1994), Foucambert (1994), Freire (1989), Jolibert (1994), Lajolo (1993), Smith (1997), Smolka (1989), Solé (1998), Villardi (1999) e Zilberman (2003). Estabelecendo as relações entre letramento e prática social da leitura e escrita, os autores referidos foram Ferreiro & Teberosky (1986), Kleiman (1995, 1998, 2005) e Soares (2006). Como contribuição para as análises sobre a escola, leitura, projeto político pedagógico, currículo e inclusão social: Foucault (2002), Freire (1979, 2005), Gadotti (2001), Vasconcellos (2010), Lerner (2002) e Sacristán (2000). Além dos documentos oficiais do Ministério da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros.

1.1 História da Formação de Professores no Brasil

O primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims na França, com o nome de 'Seminário dos Mestres.' (Duarte, 1986, pp.65-66)

Após a Revolução Francesa, o problema da instrução escolar ganha importância e, a partir daí, inicia-se o processo de criação das Escolas Normais, destinadas a formar

professores. A primeira Escola Normal foi instalada em Paris, em 1875. Passou-se também a existir uma distinção entre Escola Normal Superior, destinada a formar professores de nível secundário e Escola Normal Primária, destinada a formar professores para o ensino primário.

No Brasil, a formação de professores ganha maior importância após a independência (1822), diante das profundas transformações na sociedade brasileira. Durante todo o Período Colonial, desde os colégios jesuítas até a vinda de D. João VI em 1808, não havia nenhuma preocupação com a formação de professores. Somente com a Lei de 15 de outubro de 1827, que consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, surge esta preocupação, dispondo em seu artigo 5º, que “Os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus próprios ordenados nas escolas da Capital” (Bastos, 1997, pp.115-133). Iniciam-se assim, as primeiras preocupações com a necessidade de um preparo didático, embora não se faça referência clara à questão pedagógica.

Com a Reforma Constitucional de 12 de agosto de 1834, a instrução primária ficou sob responsabilidade das províncias. As províncias então adotaram para a formação de professores o modelo dos países europeus com a criação das Escolas Normais. Assim foi criada no Rio de Janeiro, em 1835, a primeira Escola Normal do país, em conformidade com o Decreto Lei nº 10/1835 de 10 de Abril.

As Escolas Normais foram abertas em outras províncias e tiveram uma trajetória incerta e atribulada, sendo fechadas e reabertas em diferentes períodos. A organização didática dessas escolas eram simples, com um ou dois professores para todas as disciplinas, em um curso com duração de dois anos. O currículo tinha somente a preocupação com o domínio dos conhecimentos que seriam ensinados nas escolas de primeiras letras. A frequência era muito reduzida, não havia interesse da população pela profissão docente.

O insucesso das primeiras Escolas Normais fizeram surgir uma oposição a este tipo de formação. No Rio de Janeiro, o presidente da província fechou a Escola Normal e a substituiu pelos ‘professores adjuntos’, um sistema que consistia em colocar aprendizes como auxiliares dos professores em exercício, para prepará-los para a profissão docente, de maneira meramente prática, sem qualquer instrução teórica.

Mudanças de ordem ideológicas, políticas e culturais passam a repercutir no setor educacional entre 1868 e 1870. A idéia de que ‘um país é o que sua educação o faz ser’, faz com que surja um novo olhar para a formação de professores.

Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem

social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la (Nóvoa, 1991, p.123).

Desta forma, as Escolas Normais voltam a ser valorizadas com o enriquecimento do seu currículo, ampliações dos requisitos para o ingresso no curso e também sua abertura para o ingresso das mulheres, o que não acontecia nas primeiras Escolas Normais, que eram destinadas exclusivamente aos homens.

Assim iniciou-se a participação da mulher no ensino brasileiro. A idéia de que a educação na infância era uma extensão do papel da mulher como mãe e da atividade que já tinha em casa, como responsável pela educação dos filhos fez com que a atuação da mulher na educação fosse defendida por muitos pensadores e políticos (Tanuri, 1979, p.41).

O currículo ficou mais complexo e amplo do que o inicial, focado principalmente nas matérias do ensino primário. A formação pedagógica ainda era reduzida, limitada a uma ou duas disciplinas: pedagogia e/ou metodologia, acrescida de legislação ou administração educacional.

O período da República ficou marcado pela deslocação do eixo econômico da região nordeste para a região sudeste, acentuando a diferença educacional entre os estados, com a União fazendo muito pouco na área educacional. Com a ausência da participação federal, alguns avanços foram apresentados em outros estados, como São Paulo, que se apresentava como principal polo econômico do país. Muitos estados reorganizaram seus sistemas tendo como modelo o sistema paulista.

A reforma paulista realizada em 12 de março de 1890, com a direção de Caetano de Campos, foi estendida a todo ensino público (DL 169/93), merecendo destaque a criação do ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em curso elementar e curso complementar; a criação de 'grupos escolares' para reunir escolas isoladas com classes organizadas de acordo com o nível de adiantamento dos alunos, um curso superior para escolas normais e os ginásios. Na Escola Normal, o currículo foi ampliado, ganhando mais ênfase às matérias científicas. O curso passou a ter quatro anos e a realização de um exame para o ingresso no curso (Tanuri, 1979).

Mesmo com a ampliação do currículo e a duração do curso, essa expansão não se traduziu em avanços muito significativos, pois o padrão dominante ainda era centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos que seriam transmitidos, preocupados também com os instrumentos de 'medida da inteligência' e das aptidões.

Os problemas educacionais são abordados de uma forma 'técnico-científica', apontando para uma visão tecnicista da educação, isolada do contexto social-histórico, com ênfase nos conteúdos pedagógicos e uma 'neutralidade' dos procedimentos didáticos (Nagle, 1974, p.274).

Um novo modelo para a formação profissional propunha o ensino intensivo, além das aulas de laboratório, seminários, excursões etc. Ao final da Primeira República, o Curso Normal, apesar da separação em ciclos de formação geral e profissional e da ampliação da área pedagógica em seu currículo, ainda não tinha um ensino na área de humanas e ciências mais significativos. Com a atuação de profissionais da educação, ideias sobre a escola renovada ganhavam força, com uma nova consciência educacional sobre o papel do Estado na educação, visando à necessidade da expansão da rede pública de ensino, o direito de todos à educação, as questões referentes à administração escolar e a necessidade de uma política nacional de educação.

A chamada Escola Nova continuava o seu movimento de revisão dos padrões tradicionais, visando programas mais flexíveis para se adaptar ao desenvolvimento e individualidade das crianças, como foco na relação professor-aluno, com um ensino mais ativo em oposição ao 'verbalismo' da escola tradicional.

Mudanças significativas ocorreram no âmbito da Escola Normal, com destaque para a reforma instituída pelo Decreto Lei 3.810/32 de 19 de março, por Anísio Teixeira no Distrito Federal. O decreto visa acabar com o que ele chama de 'vício de constituição' das escolas normais que: "pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falharam lamentavelmente nos dois objetivos" Em outro texto esclarece melhor sua proposta: "Se a Escola Normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir caráter específico que lhe determinará a profissão do magistério" (Vidal, 1995, p.65).

A reforma transforma a Escola Normal em Escola de Professores e tem seu ciclo preparatório ampliado para 5 anos. No 1º ano as disciplinas são de biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos; no 2º ano, introdução ao ensino, princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino: observação, experimentação e participação (Vidal, 1995, p.67).

Em São Paulo ocorreu algo semelhante com a reforma realizada por Fernando Azevedo no Código de Educação do Estado de São Paulo (DL 5.884/33), que em seu artigo 788 já aborda a importância do hábito e gosto pela leitura na formação do professor:

"O ensino, que será intensivo no curso de formação profissional, além das aulas práticas de laboratório ou de investigação, de seminários (círculos de debates) e excursões, com o fim de estimular e desenvolver a iniciativa individual dos alunos, o espírito e o gosto de observação pessoal e o hábito de leitura". (DL 5.884/33, Artigo 788)

Este modelo adotado nos cursos de formação nos Institutos de Educação deslocava-se dos ‘conteúdos’ a serem ensinados para a valorização dos métodos e processos de ensino, levando a crer que as escolas de formação passavam por grandes mudanças:

“as escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para o exercício da atividade docente” (Nóvoa, 1991, p.125).

Nesse contexto, o Instituto de Educação Paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro incorporado à Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935, sendo ambos elevados ao nível universitário.

Em 1939, surgiu o Curso de Pedagogia, criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (DL 1.190/39). O modelo de formação aqui adotado ficou conhecido como ‘3+1’, ou seja, três anos para as disciplinas de conteúdos os ‘fundamentos da educação’ e um ano de formação didática para o licenciado.

O Ensino Normal seguiu esta organização. Com a Lei Orgânica do Ensino Normal (DL 8.530/46), o Curso Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, com duração de 4 anos. Fornecia o curso de formação de ‘regentes’ do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, em três anos, formava os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Os Institutos de Educação deveriam também ministrar cursos de especialização de professores para educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto, cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores escolares.

O Curso Normal de primeiro ciclo mantinha o estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas, contemplando predominantemente as disciplinas de conteúdo geral. Já o curso do segundo ciclo contemplava todos os ‘fundamentos da educação’ introduzidos com as reformas da década de 1930.

O curso de Pedagogia, assim como aconteceu com os Cursos Normais, foi marcado pela tensão entre dois modelos, mais voltados para os conteúdos culturais-cognitivos, onde os aspectos pedagógico didático passam a ser de menor importância, encarados como uma mera exigência para a obtenção do registro profissional como professor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) DL 4.024/61 de 20 de Dezembro, Revogado pelo DL 5.692/71 de 11 de Agosto, não trouxe inovações para o Ensino Normal. Mantendo as mesmas linhas da organização anterior em termos de estudos, duração do curso e divisão em ciclos.

O cenário histórico pós-64, período em que o país sofria um golpe de estado, seguido pela ditadura militar, mostram as preocupações educacionais focadas nos aspectos internos da escola, na ‘modernização’ da prática docente, no intuito de torná-la mais ‘eficiente’ e ‘produtiva’, com vistas à preparação para o trabalho, o desenvolvimento econômico do país e a segurança nacional.

Criada em pleno regime militar, uma nova LDB de 11 de Agosto (DL 5.692/71, Revogado pelo DL 9.394/96) com uma série de convênios realizados entre o MEC e o United States Agency for International Development (USAID), tinham como objetivo implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras e alterou a denominação do ensino primário e médio para respectivamente Primeiro Grau e Segundo Grau. Os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores do Curso Normal passou a ser feita somente no curso de Pedagogia. No lugar das Escolas Normais foi instituída a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau. A Habilitação Específica para o Magistério foi organizada em duas modalidades: uma que habilitava para lecionar até a 4ª série, e outra até a 6ª série do 1º grau. (Conselho Federal de Educação [CFE] Parecer 349/72).

O currículo apresentava um núcleo comum de formação geral, obrigatório em todo o território nacional numa formação geral com parte diversificada, visando à formação especial. A formação do professor para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa entre outras tantas.

O Curso Normal foi ‘descaracterizado’, a HEM tornou-se uma opção ‘menor’ com redução no número de disciplinas, empobrecimento na articulação dos conteúdos e fragmentação do currículo. Diversas foram às críticas a este modelo de formação, principalmente pela dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método, núcleo comum e profissionalizante, aumentando assim desprestígio social e a inadequação dos docentes ao curso.

A produção acadêmica a partir dos anos 80, passa a basear suas críticas e análises sobre o fracasso do modelo de formação de professores em um contexto sócio-histórico, onde busca destacar os determinantes dessa formação e de adequá-la à função da escola, de formação de cidadãos críticos e competentes (Silva, Esposito, Sampaio & Quinteiro, 1991).

O descontentamento e o agravamento nas condições de formação dos professores e a crise na educação, resultado dos anos de repressão e censura do regime militar, fomentou um movimento em âmbito federal e estadual com discussão de propostas, pesquisas e projetos que ficou conhecido como 'revitalização do ensino normal'.

Neste contexto, entre as propostas do MEC, em 1982, surge o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com o objetivo de dotar as escolas normais de condições adequadas para a formação profissional do professor com competência técnica e profissionalismo, além de ampliar as funções do centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e nas séries iniciais (Cavalcante, 1994, pp.59-76).

O CEFAM trouxe resultados com certa melhoraria da qualidade do ensino como o enriquecimento curricular, exame seletivo para o ingresso no curso de formação, início da habilitação já na 1ª série do segundo grau, desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática, funcionamento em tempo integral, entre outras. Apesar dos resultados positivos, o projeto foi descontinuado, também não houve qualquer política para o aproveitamento dos professores formados nesses centros nas redes públicas escolares, perdendo-se toda conquista da formação.

O DL 5.692/71 de 11 de Agosto, também estabeleceu que para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a formação de professores deveria ser em nível superior nos cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos). Além da formação de professores para Habilitação Específica do Magistério, ao Curso de Pedagogia foi atribuído o dever de formar os especialistas em educação: diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A partir de 1980, o Curso de Pedagogia passou por um amplo processo de remodelação e procurou se adequar também à preparação do professor para as séries iniciais da educação, tarefa que vinha desempenhando, mas sem a preparação adequada.

Ficaram assim os cursos de Pedagogia e licenciatura responsáveis pela "docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação" (Silva, 1999/2003, pp.68-79), ou seja, o curso de Pedagogia passa a se encarregar da formação para a docência dos professores de educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

Mesmo diante de todas as iniciativas apresentadas nessas duas últimas décadas, ainda são pequenas as ações no sentido de oferecer uma efetiva qualidade para a formação docente, refletindo assim na desvalorização social da profissão docente, com graves consequências para a qualidade no ensino em todos os níveis.

A nova LDB (DL 9.394/96 de 20 de Dezembro) volta a estabelecer como alternativa ao curso de licenciatura e pedagogia, a formação nos Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, o que mais uma vez desfavorece o curso de Pedagogia para a formação docente infantil e para os anos iniciais da escolarização. Trata-se assim de uma formação mais rápida, mais barata com cursos de curta duração. Mesmo com o estabelecimento de uma norma para a formação em nível superior a Lei ainda permitiu, para a maioria das regiões brasileiras, a formação mínima oferecida em nível médio e nos cursos normais.

Concluimos que, o processo de formação de professores ao longo dos últimos dois séculos vem passando por inúmeras mudanças e descontinuidades. As políticas públicas não foram implementadas e não permitiram a construção de um padrão consistente de preparação do professor, o que acarreta até hoje consequências na qualidade de formação dos professores e na qualidade da educação no país.

1.2 Os Cursos de Pedagogia e a Formação do Professor

O Conselho Nacional de Educação (CNE), determina que o Curso de Licenciatura em Pedagogia se destina à formação de professores para exercer as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Parecer 5/2005, p.7)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia têm como finalidade aprofundar os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, as diferentes situações de formação de professores para a educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando de acordo com o determinado na legislação em vigor.

Tais orientações apresentam princípios e procedimentos na organização institucional e curricular, como forma de se estabelecer bases comuns para as instituições de Ensino Superior, favorecendo o planejamento e avaliação da formação acadêmica oferecida.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia deve ser observada especial atenção aos princípios constitucionais e legais, as diversidades regionais e socioculturais de cada região do país, as pluralidades de ideias e concepções pedagógicas e a competência para uma gestão democrática. A formação em Pedagogia deve articular os conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de

pesquisa. Fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, tendo a docência como base e a escola como uma organização com a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania (Conselho Nacional de Educação [CNE] 5/2005, p.6).

A formação do estudante de pedagogia reúne um repertório de informações e habilidades composto por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que vão ser consolidadas na experiência prática, no exercício da profissão devendo se constituir de múltiplos olhares para as a leitura das relações sócio-econômica-cultural dos processos educativos desencadeados nesta prática.

1.2.1 A Organização Curricular do Curso de Pedagogia

Observados os princípios constitucionais e legais, a diversidade étnica e social, a pluralidade de ideias, as concepções pedagógicas e o princípio da gestão democrática e da autonomia, a organização curricular do Curso de Pedagogia oferecerá três núcleos: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integrados.

O primeiro núcleo de estudos básicos que abordará a análise e reflexão de princípios, concepções e critérios de diferentes áreas do conhecimento que contribuam para o campo da Pedagogia; princípios de gestão democrática; processos educativos e experiências educacionais em ambiente escolares e não escolares; conhecimento multidimensional sobre o ser humano em situações de aprendizagem; processos de desenvolvimento nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro; estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas; organização do trabalho docente, teoria sobre a construção de aprendizagens; tecnologias da informação e comunicação de diversas linguagens; trabalho didático com os conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização; problemáticas centrais da sociedade contemporânea; articulação entre o saber acadêmico, a pesquisa e a prática educativa; estudo e apropriação de textos legais sobre a organização da educação nacional.

Neste núcleo de estudos básicos são abordados principalmente os conhecimentos teóricos para o início da formação do pedagogo, articulando desde os conhecimentos das teorias sobre os processos de desenvolvimento das crianças e os seus processos de aprendizagens, o estudo da didática e das teorias e metodologias pedagógicas até o estudo e conhecimento dos textos legais que estabelecem a organização da educação no país.

Trata-se assim de uma formação que se expande por diversas áreas do conhecimento, articulando todo este referencial teórico com as particularidades do contexto

sócio-cultural e étnico de cada região, sem deixar de articular este saber acadêmico com a sua efetivação na prática educativa.

O segundo núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional que visa à oportunidade da investigação sobre processos educativos e de gestão em diferentes instituições escolares; avaliar o uso de diferentes materiais didáticos, processos e procedimentos de aprendizagem visando à diversidade social e cultural da sociedade brasileira; analisar e avaliar as diferentes teorias da educação, buscando assim a elaboração de propostas educacionais consistentes e inovadoras.

Este núcleo foca na ação prática do que é estabelecido nos projetos das instituições de ensino buscando avaliar, analisar e refletir sobre a articulação do conhecimento teórico com a prática educacional e sua diversidade social e cultural.

O terceiro núcleo é o de estudos integrados para proporcionar enriquecimento curricular com a participação em seminários, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, participar de atividades práticas, com vivências nas diferentes áreas educacionais, trata do aprofundamento do currículo integrado com atividades diversificadas de estudos, experiências e a utilização de recursos pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ressaltam ainda a importância da atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a necessidade de se conhecer os processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens de matemática (CNE 5/2005, p.13).

Neste sentido, a formação do Licenciado em Pedagogia nas instituições de Educação Superior precisam ter claras em seus currículos a preocupação com a formação do profissional que irá atuar nos anos iniciais, a fim de contribuir para melhor atuação como docente nessa etapa da aprendizagem da criança. Considerando nosso objeto de estudo, há que conhecer de que forma se deu a formação dos professores atuantes em nosso campo de pesquisa e como o seu processo de formação e sua prática docente refletem no seu trabalho com a leitura e a sua prática na vida social.

1.3 A Formação de Professores para o Ensino Fundamental I

Durante as décadas de 80 e 90 significativas mudanças envolveram a escola e a formação do professor no Brasil como reflexo e resposta as demandas criadas pelos processos de globalização econômica e as demandas educacionais da sociedade brasileira movidas pela necessidade de se estabelecer a democracia, prejudicada pelas décadas de ditadura.

A melhoria na qualidade da educação básica, a democratização do acesso à educação, o avanço e disseminação das tecnologias da informação ampliaram a necessidade de fortalecimento da cidadania como fatores de reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

A LDB (DL 9.394/96) traçou diretrizes para a gestão dos sistemas de educação no Brasil. Entre as principais mudanças estão a flexibilidade e autonomia da escola associadas à avaliação de resultados, integração da Educação Infantil e do Ensino Médio como etapas do Ensino Básico, foco nas competências a serem constituídas na Educação Básica, com os Parâmetros Curriculares, em que a visão conteudista dá lugar a produção da aprendizagem e a capacidade de desenvolver e constituir competências.

A história da formação de professores apresenta uma trajetória construída em meio a muitos percalços e uma distância entre o perfil de professor que a realidade exige e o perfil de professor que até agora se formou.

O sentimento de desvalorização social é a principal característica dos professores, expressa pela baixa autoestima, decorrente das precárias condições de trabalho e dos baixos salários a que ainda têm sido expostos (Weber, 2000).

Por outro lado, ao definir as atribuições dos professores a LDB traça um perfil independente da docência multidisciplinar ou especializada. A responsabilidade de zelar pela aprendizagem do aluno, inclusive dos alunos com dificuldade de aprendizagem, define o direito de aprender desses alunos e o professor como responsável pelas competências para ensiná-los. Além disso, amplia a responsabilidade do trabalho entre a escola e a comunidade escolar e a autonomia para executar seu plano de trabalho, associado ao trabalho coletivo e proposta pedagógica da escola.

Na LDB são abordados os fundamentos metodológicos para a formação do professor: (I) a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (II) aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (DL 9.394/96, Artigo 61).

A Lei estabelece a formação dos profissionais da educação para atender aos objetivos da Educação Básica, devendo os objetivos e conteúdos de qualquer curso de formação, tomar como referência as normas instituídas pelo Ministério da Educação.

As modalidades dos cursos de formação inicial de professores e sua localização institucional são estabelecidas no Artigo 62 do DL 9.394/96 de 20 de dezembro. A formação de docente para atuar na Educação Básica far-se-á em Nível Superior, em Curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas

quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Em seu Artigo 63 do DL9.393/96 de 20 de dezembro, estabelece-se que, os Institutos Superiores de Educação devem manter: (I) cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; (II) programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar a Educação Básica; (III) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Desta forma, a LDB busca estabelecer parâmetros para a formação do professor e sua formação continuada, buscando 'unidade' para a formação do professor da Educação Básica. Marcou assim a primeira etapa de reformas que não se constituem em sistemas isolados, mas sim em formas de regulamentar a educação: o que o aluno deve aprender, o que ensinar e, como ensinar para que a aprendizagem ocorra.

Assim o MEC procura estabelecer que a formação do professor deverá ser composta de uma organização curricular que deve incluir: uma formação comum aos professores de todas as etapas da Educação Básica; uma formação comum a todos os professores de atuação multidisciplinar, seja da Educação Infantil, seja das séries iniciais do Ensino Fundamental; formação específica de licenciatura de professores para Educação Infantil, de Ensino Fundamental – anos iniciais e de ensino dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, especialização por áreas do conhecimento ou disciplinas; opções de formação em campos específicos de atuação.

Com as novas reformas que vêm sendo introduzidas nos sistemas educacionais responsáveis pela formação de professores, pela primeira vez, passa a se pensar em um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases do seu desenvolvimento. Ao preconizar que a educação dos alunos seja constituída de experiências significativas de aprendizagens, é preciso que a formação dos professores também seja pautada por este pressuposto. Nossa pesquisa buscou conhecer e analisar como a formação do professor a partir da sua prática como leitor se apresenta no seu trabalho didático de ensino e aprendizagem da leitura.

CAPÍTULO II

LEITURA E DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Nesse capítulo focamos a leitura como uma prática sociocultural de fundamental relevância na sociedade de qualquer época, pois marca a inserção do sujeito na vida social, nas relações com o conhecimento e com o mundo. O ensino-aprendizagem da leitura compreende diversas e complexas faces que buscamos conhecer por meio das teorias do desenvolvimento da aprendizagem que por décadas justificam as crenças e as práticas do que se entende por aprendizagem

A discussão que nessa primeira década do Século XXI se constata é sobre os usos sociais da leitura e da escrita como confirmação de sua determinação na inclusão social do aluno sujeito do processo histórico.

A produção de conhecimento sobre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento da aprendizagem subsidia estudos e pesquisas para as análises contribuindo para novos olhares e perspectivas. O ensino e aprendizagem da leitura tem sido objeto amplamente abordado na sociedade letrada, sobretudo na educação escolar e na formação do professor. Dentre os principais teóricos produtores desse conhecimento trazemos Piaget, Vygotsky e Bakhtin.

2.1 Piaget, Vygotsky e Bakhtin: Matrizes Teóricas

Propondo novas abordagens para os estudos de aquisição e desenvolvimento do conhecimento autores como Piaget, Vygotsky e Bakhtin trouxeram grandes contribuições para o trabalho dos educadores, com a possibilidade de se conhecer e compreender as diferentes fases deste desenvolvimento e a sua relação com o processo de aprendizagem da criança.

Jean Piaget promoveu uma importante revisão das concepções sobre o desenvolvimento humano, por meio de observações e estudos onde verificou que o comportamento dos seres vivos não poderia ser considerado inato ou somente como resultado de um condicionamento, mas construído na interação do indivíduo com o meio:

“as relações entre o sujeito e o seu meio mantêm-se numa interação radical, de modo que a consciência não se inicia nem pelo conhecimento dos objetos nem pelo conhecimento da atividade própria, mas por um estado indiferenciado, e que deste estado procedem dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito e o outro de acomodação às próprias coisas”. (Munari, 2010, p.43).

Os estudos sobre a linguagem não ocupou papel central nas investigações de Piaget que considera que ela, a linguagem, se desenvolve a serviço da cognição. No período de desenvolvimento da criança, por volta dos dois anos de idade, denominado por

Piaget de egocentrismo intelectual é quando a linguagem começa a se desenvolver, período em que ela se mostra entre uma fala egocêntrica e uma fala socializada:

“Quando faz uso da fala egocêntrica a criança “fala consigo mesma”, sem saber se há alguém ouvindo e sem se importar muito que lhe respondam (...) a criança fala apenas de si mesma com quem quer que esteja por perto, com a aparente ilusão de estar sendo ouvida e compreendida. (Pulaski, 1971/1986, p.98)

A fala egocêntrica vai diminuindo com o passar dos anos e dando lugar a fala socializada, comunicativa que pode ser manifestada quando a criança tenta fazer algo para que a escutem, quando faz observações críticas sobre alguém, ordens, súplicas e ameaças de uma criança sobre a outra, perguntas e respostas.

Para Piaget, a linguagem vai além da função de apenas comunicar o pensamento, a linguagem tem a função de satisfazer as diferentes necessidades do ser humano.

Lev Semenovitch Vygotsky, teórico da abordagem interacionista, trouxe uma importante contribuição da psicologia sócio-histórica e dentro dela, as práticas sócio - interacionistas. Para Vygotsky (1934/1987) o ser humano se constituiu nas relações que estabelece com os outros. Desde o nascimento é socialmente dependente dos outros, assim a criança e o adulto são constituídos pelos acontecimentos de sua própria história e pelas marcas da história acumulada no tempo dos grupos sociais com quem partilham e vivenciam o mundo.

Segundo o autor, as situações proporcionadas ao indivíduo pelo ambiente são fundamentais para a sua constituição enquanto sujeito consciente e capaz de alterar as circunstância em que vive. A linguagem é assim o principal instrumento simbólico de representação da realidade, a capacidade de se apropriar dela é determinante de todo o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Vygotsky, analisando as ligações entre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal:

“ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (Vygotsky, 1984/1994, p.112).

Com esse conceito o autor reafirma o papel essencial do outro social para o desenvolvimento cognitivo. Em suas pesquisas Vygotsky também se dedicou ao estudo sobre a formação de conceitos, apresentando uma distinção entre conceitos cotidianos (adquiridos fora de um contexto de instrução explícita) e os conceitos científicos que são os apresentados pelo professor na escola.

A aprendizagem escolar era de fundamental importância para Vygotsky. Os conceitos científicos, segundo o autor, levariam o indivíduo à tomada de consciência e ao uso deliberado de suas operações mentais. Mas é preciso ressaltar que “o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança (...) o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 1984/1994, pp.116-117).

O desenvolvimento cognitivo da criança se dará mediante as interações sociais e das relações que ocorrem ao longo deste processo de ensino. Assim o ser humano, dentro dessa perspectiva sócio-histórica é um ser em constante construção e transformação que vai se constituindo a partir de novos significados e olhares para a vida em sociedade.

Mikhail Bakhtin desenvolve suas reflexões a partir do estudo da linguagem. Para ele, o homem é um ser essencialmente social, que não tem existência fora da sociedade e das condições históricas de suas experiências.

A palavra é concebida enquanto produto da interação do sujeito com o outro social, assim, a linguagem é um fenômeno incompreensível se desvinculado de suas funções sociais. Segundo Bakhtin, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém tanto pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (Bakhtin, 1929/1995, p.113).

Os enunciados ocorrem em um contexto social, resultado da interação entre dois indivíduos. Nesta situação de interação com o outro o pensamento tem origem e adquire formas.

A aquisição da língua materna acontece na interação com o meio social em que se está inserido, não é somente transmitida, mas adquirida e reestruturada. Através da linguagem é construída a experiência histórica e social.

Deste modo, na escola o professor se torna o mediador, que por meio da linguagem, participa da construção do conhecimento pelo aluno. Assim, o aluno não pode ser visto como agente passivo na construção do conhecimento e o professor não é somente aquele que transmite informações, mas que pela linguagem assume o papel de interlocutor e mediador na construção do conhecimento.

2.1.2 Considerações destas Matrizes Teóricas no Âmbito Escolar

As contribuições de Piaget, Vygotsky e Bakhtin no âmbito escolar, trazem conhecimentos acerca do desenvolvimento humano e de como ele se dá no aspecto cognitivo, da aprendizagem e da interação do sujeito com o seu meio social.

No caso de Jean Piaget não se trata de oferecer aos educadores uma didática específica sobre como desenvolver a inteligência do aluno ou da criança, mas de mostrar que cada fase de desenvolvimento apresenta características e possibilidades de crescimento, maturação ou de aquisições. O conhecimento destas possibilidades faz com que os educadores possam oferecer estímulos adequados a um maior desenvolvimento do indivíduo. Em termos práticos, ‘professor ensinando’ deve ser substituído por ‘professor ajudando o aluno a aprender’.

Nesta concepção, somos levados a refletir, sobre uma nova forma de relação entre sujeito e conhecimento. No caso do processo de ensino da leitura, a aprendizagem deve ir além da aquisição de uma técnica, baseada em decodificar símbolos em sons, para um processo onde é fundamental a sua interação com o meio social, no qual a leitura é vista como prática social e favorece a construção de conhecimento pelo sujeito.

Para Vygotsky, entre o desenvolvimento e a aprendizagem, embora sejam processos independentes, ocorre uma interação, cujo resultado é o desenvolvimento causando aprendizagem e aprendizagem causando desenvolvimento, num movimento constante. Com isso, ele mostra o papel da capacidade do ser humano de entender e utilizar a linguagem, tornando a inteligência uma habilidade indispensável para aprendizagem.

Em seus estudos, Vygotsky afirma a importância do papel do outro ser social dentro da concepção sócio – interacionista, pois passa a ser ele o agente mediador do processo da construção do conhecimento. No âmbito escolar, o professor assume este papel, como facilitador da construção do conhecimento, em que deverá intervir e atuar na zona de desenvolvimento proximal a fim de potencializar a aprendizagem.

Bakhtin, também compreende o homem como um ser essencialmente social e que, por meio da linguagem, é construída a experiência histórica e social do sujeito. Considerando este fato no âmbito escolar, o aluno passa a não ser mais visto como aquele que deve descobrir sozinho suas respostas, pois a aprendizagem não é resultado de uma atividade solitária e sim, de interações mediada por várias relações, entre elas a linguagem, que no ensino da leitura, deve levar o professor a assumir o papel de interlocutor, com o desafio de promover práticas de ensino-aprendizagem que aprofundem essa relação como mediador na construção do conhecimento.

2.2 Leitura: Diversos olhares

O conceito sobre o processo de leitura, o seu ensino e a sua prática na vida social vêm sendo foco de constantes reflexões, diante da importância do papel da escola, do

professor e do aluno na relação que estabelece com o ato de ler. Buscamos perceber como alguns autores tratam e abordam a leitura e suas contribuições para a formação do professor em seu trabalho com a leitura.

Charmeux (1994), afirma que antigamente ler era uma espécie de 'luxo', que trazia 'status' e elevava a classe social. Atualmente mais do que isso, a leitura é fundamental para a vida em sociedade:

"nenhuma tarefa, hoje, pode ser levada a bom termo sem o recurso ao escrito. Que se trate de tarefas profissionais, de tarefas ligadas a vida cotidiana, de atividades de lazer ou de deveres do cidadão, é necessário, antes de mais nada, ler e muito frequentemente escrever. E todos aqueles que se desencorajam com essas atividades se acham condenados à dependência, ficam marginalizados, e tornam-se presas fáceis de todas as formas de manipulação e mesmo de opressão. Com o prodigioso desenvolvimento de novas técnicas, esta tendência certamente se ampliará, resultando diretamente numa sociedade na qual os que sabem ler terão sob o seu poder aqueles que não sabem, os que se deixarão se distanciar ou que a sociedade distanciará pelo conhecimento" (Charmeux, 1994, p.10).

A aprendizagem, da leitura favorece a vida em sociedade e a formação pessoal. Permite o desenvolvimento do senso crítico e o conhecimento do mundo. A leitura permite a inserção na sociedade do conhecimento, da informação e na atuação do cidadão pertencente a uma realidade na qual pode ter voz e entendimento do que acontece ao seu redor. Quanto mais longe desse conhecimento e domínio da leitura, mais próximo da marginalização, dependência e manipulação se torna o cidadão.

Para Villard (1999), mais importante do que atender a formação acadêmica do aluno, a leitura é fundamental para a formação do cidadão. E só tem real sentido quando o indivíduo é capaz de atribuir sentido àquilo que lê, "ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas para exercer a cidadania" (Villard, 1999, p.4).

A leitura está diretamente relacionada à capacidade de interpretar, dar sentido ao que está escrito e assim exercer a própria cidadania. Desse modo, a leitura não pode apenas se resumir a uma decifração mecânica, através da aprendizagem da leitura são desenvolvidas habilidades de reflexão, expandindo seus conhecimentos e seu papel reflexivo e crítico na sociedade. Segundo Smolka:

"Falo da atividade da leitura como forma de linguagem, originária na dinâmica das interações humanas (...) não como mero 'hábito' adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos desta atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto mediam a experiência (...). Portanto, leitura como mediação, como memória e prática social". (Smolka, Silva, Bordini & Ziberman, 1989, p.28)

É importante reforçar como já dito anteriormente que, a criança precisa dar sentido àquilo que lê mais que somente decodificar o que está escrito. Para Jolibert:

“Ler é atribuir diretamente um sentido a algo (...). Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida (...). Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc. No momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler”. (Jolibert, 1994, p.15).

Assim o ato de ler se estabelece além da simples conversão de grafemas em fonemas. O significado que está atribuído ao contexto desta leitura é que vai torná-la significativa e revelar a sua prática dentro de um contexto sócio-cultural significativo para o indivíduo e para o meio social.

O ensino da leitura deve ser feito com o contato dos mais diversos tipos de textos sociais, o saber-decodificar não garante o desenvolvimento da capacidade de saber-ler, de ver além dos olhos:

“Ao ler não apenas utilizamos conhecimentos prévios acerca do escrito; se fosse assim, não se produziria aprendizagem ao ler. Requerem-se também estratégias para aprender a partir da leitura. O ensino das estratégias de leitura compreensiva não pode ser deixado para idades avançadas. Ou se ensinam desde o início da leitura – nos primeiros contatos da criança com os textos escritos – ou nos arriscamos a aprovar pessoas que sabem decifrar, mas não utilizam a leitura como meio de aprendizagem nem aceso à informação, nem prazer, etc” (Smith, 1997, p.48).

A leitura não é restrita ao aprendizado das correspondências letra-som. Segundo Solé, “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. O ensino do código escrito é importante, mas deve ser feito dentro de contextos significativos para a criança e não em ações isoladas de aprendizagens e descontextualizadas (Solé, 1992/1998, p.52).

Mais do que decodificar códigos, a leitura vem carregada de significados do contexto em que estamos inseridos. Para ter significado, a leitura não pode ser apenas uma descrição mecânica daquilo que se lê, não pode apenas se restringir a um processo de decodificação de converter letras em sons, e a compreensão da leitura somente como uma consequência natural desta ação. Segundo Paulo Freire:

“uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo... Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção entre o texto e o contexto” (Freire, 1981/1987, p.11).

Esta concepção de memorização sobre a leitura é equivocada e vem produzindo em nossas escolas alunos que são capazes de decodificar os textos que leem, mas com enormes dificuldades em compreender o que estão lendo, pois não são capazes de dar significado aquilo que leem. Ao estender esta visão para a necessidade da compreensão da leitura e não apenas a sua decodificação para a formação, não só de leitores, mas para a formação de cidadãos, vemos a importância da abordagem deste tema no sentido de se pensar em uma prática pedagógica voltada para a formação de cidadãos mais críticos, conhecedores de sua cultura e realidade social.

Para Smith (1997) e Foucambert (1994), saber ler é diferente de saber decodificar, pois o simples acesso ao código escrito não garante o desenvolvimento do ‘ver além’ do que os olhos apresentam:

“Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito. Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é” (Foucambert, 1989/1994, p.5).

O processo de identificação das letras, de sílabas, de palavras e de frases tem substituído o processo de identificação de sentido e compreensão da leitura. A leitura possibilita a interação entre os sujeitos e não pode ser entendida como uma simples decodificação de símbolos, mas como a leitura do mundo constituída por seres capazes de compreender e atuar no mundo, isso faz da leitura uma atividade social de alcance político, transformador da realidade social dos sujeitos.

2.2.1 O Ensino da Leitura nos Parâmetros Curriculares

Na tentativa de mobilizar o ambiente educacional os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) foram lançados oficialmente como referência para discussões curriculares e como contribuição técnica aos professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.

Apresentamos os conceitos sobre práticas de leituras, no Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa, que traz contribuições que fazem repensar as orientações e o debate a partir de conhecimentos sobre quem ensina e quem aprende, como se ensina e como se aprende, desencadeando uma revisão no trabalho pedagógico. Neste sentido, segundo Lajolo:

“Se considerarmos, em nossas aulas, a leitura como uma competência a ser ensinada e que necessita ser constantemente desenvolvida, estaremos contribuindo para o estabelecimento de uma grande meta educativa: a de promover a inserção verdadeira de nossos alunos na sociedade letrada, para que eles possam transitar livremente do mundo da leitura para a leitura do mundo e vice-versa” (Lajolo, 1993, p.8).

Trata-se de uma nova proposta de ensino para a leitura, que se baseia na ressignificação das noções de erro construtivo, dos conhecimentos prévios que o aluno traz para a escola e da construção do conhecimento na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A linguagem passa a ser vista como uma forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais.

Os PCN's trazem uma crítica ao ensino tradicional, que não considera a realidade do aluno e traz uma excessiva escolarização das atividades de leitura e escrita, focada no ensino descontextualizado, fragmentado e em uma visão de ensino fixo e imutável.

Segundo os PCN's, o ensino de língua portuguesa deixa de ser focado exclusivamente no desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita padrão, para passar a ser o domínio da competência textual, além dos limites escolares, para a solução de problemas do cotidiano e participação plena no mundo letrado.

Entende-se assim, que o professor deva propor situações em que o aluno possa exercitar as práticas sociais de compreensão, produção, análise e reflexão de textos e da língua (oral e escrita) em situações significativas e de uso prático. Segundo os PCN's:

“Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente”. (Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN's]: língua portuguesa 1997, p.41).

A prática da leitura é entendida nos PCN's como uma prática constante em torno de uma diversidade de textos que circulam socialmente. Não sendo a leitura apenas um ato mecânico de decifração de códigos, mas sim o resultado de diferentes competências e habilidades como decodificação, seleção, antecipação, inferência, verificação, etc. Também de objetivos de leitura: ler para se informar, ler para se divertir, ler em diferentes lugares e momentos, as leituras constituídas socialmente passam a ser exercidas e desenvolvidas, não só como um objeto de ensino, mas de aprendizagem. Como se trata de uma prática social, a escola deve trabalhar com a diversidade de textos e combinações entre eles e os seus diferentes objetivos: ler para resolver um problema prático, para se informar, se divertir ou estudar.

“Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitura proficientes e práticas de leitura eficazes” (PCN’s: língua portuguesa, 1997, p.42).

O trabalho com a prática social da leitura na escola pode ser a única oportunidade dos alunos de realizarem leituras, cuja finalidade não seja somente a resolução de pequenos problemas. As atividades desenvolvidas devem pensar na formação de alunos competentes na leitura e não que ‘apenas’ sabem ler:

“Os códigos fundamentais de uma cultura – aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas – fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais há de encontrar”. (Foucault, 1966/2002, p.16)

A partir do código escrito, partilhado por todo o grupo social e regido por convenções, a escola surge como ambiente para instrumentalizar o aluno para a leitura do mundo, e não apenas de palavras. Assim, a leitura em sala de aula não pode ser reduzida apenas ao entendimento dos enunciados de atividades, ao livro didático ou ao que o professor pede. Deve ter como objetivo a diversidade textual e a sua ação na vida prática.

Os PCN’s trazem também considerações relevantes sobre o ensino inicial da leitura, destacando a importância de superar algumas concepções sobre esse ensino. A principal delas destaca o fato de que ler não é simplesmente decodificar, converter letras em som e que de forma equivocada vem produzindo em nossas escolas uma grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com grandes dificuldades em compreender o que estão lendo (PCN’s: língua portuguesa, 1997, p.42).

O ensino de leitura não deve se restringir às práticas de decodificação, deve conter estratégias de antecipação, de suposições, de conhecimentos prévios dos alunos, deve proporcionar o contato com escritos no cotidiano e não somente textos e materiais feitos para ensinar a ler. Essa prática centrada apenas em textos e materiais exclusivos para o ensino da leitura tem sido boa para ensinar a decodificar, construindo uma visão empobrecida do ato de ler.

Trata-se portanto, de conhecer o que o aluno sabe e fazer com que descubra aquilo que não sabe, numa situação de aprendizagem reflexiva possível apenas com a intervenção do professor reflexivo, sendo assim: “a definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar e prolonga-se no acto formativo de educar” (Nóvoa, 1999, p.19).

O papel do professor torna-se assim fundamental, no sentido de se colocar na situação de mediador da aprendizagem, valorizando em sua prática ações pedagógicas inovadoras, construídas a partir da reflexão sobre sua experiência e sobre sua prática.

Para que a escola possa tornar os alunos bons leitores, será preciso mobilizá-los internamente, para que considerem a leitura algo interessante e desafiador. Assim a prática pedagógica poderá contribuir na formação de alunos confiante e capazes de 'aprender fazendo' com autonomia, criticidade e independência. A leitura se faz na interação com diversos textos escritos e com o incentivo e apoio de leitores já experientes:

"A leitura como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares" (PCN's: língua portuguesa, 1997, p.43).

Algumas condições são abordadas nos PCN's como favoráveis para a prática da leitura: dispor de uma boa biblioteca na escola; um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; momentos de leitura do professor; atividades diárias de leitura com a mesma importância das demais atividades; escolha de leituras pelos alunos; respeitar os momentos de leitura do aluno e deixá-lo à vontade para comentar sobre o que leu; possibilitar acesso dos alunos a livros na escola, sugerir algumas leituras e construir na escola uma política de formação de leitores, para desenvolver uma prática constante da leitura em toda unidade escolar.

Além dessas condições, também se faz necessário propostas didáticas para o trabalho do professor com os alunos no sentido de formar leitores como:

Leitura Diária: de forma silenciosa, individual; em voz alta (individual ou em grupo), fazendo sentido dentro da atividade proposta; pela escuta de alguém que lê.

Leitura Colaborativa: atividade na qual o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona sobre as pistas linguísticas que possibilitam atribuir determinados sentidos ao texto, favorecendo assim a compreensão crítica do texto analisado.

Projetos de Leitura: Os projetos de leitura são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções.

Atividades Sequenciadas de Leitura: São situações didáticas adequadas para promover e privilegiar o comportamento do leitor, com a formação de critérios para selecionar o material a ser lido, um determinado autor ou um tema de interesse.

Atividades Permanentes de Leitura: Situações didáticas propostas com regularidade pelo professor e voltadas para a formação de atitude favorável à leitura.

Leitura feita pelo professor: A leitura em voz alta feita pelo professor e compartilhada com os alunos de livros em capítulos.

Desta forma, uma prática intensa de leitura é necessária na escola como forma de ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada; estimular o desejo de outras leituras; possibilitar a vivência de outras emoções, o exercício da fantasia e da imaginação; permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido; expandir o conhecimento a respeito da própria leitura; aproximar o leitor de textos e os tornar familiares – condição para a leitura fluente e para a produção de textos; possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens; informar como escrever e sugerir sobre o que escrever; ensinar a estudar; possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre fala e a escrita; favorecer a aquisição de velocidade na leitura; favorecer a estabilização de formas ortográficas (PCN's: língua portuguesa, 1997, p.47).

Instrumento de apoio e orientação do trabalho docente, os PCN's assumem, como papel da escola, a formação de cidadãos críticos, capazes de investigar e descobrir de forma ativa os objetos do mundo da linguagem a que estão expostos.

Buscamos conhecer como a prática docente se dá em nosso campo de pesquisa, em relação à leitura, analisando se ela se limita a oferecer o convívio do aluno com a linguagem ou oferece o convívio com práticas sociais, constantes e progressivas em sua diversidade, onde a aprendizagem parte da necessidade do aluno e possibilita a ampliação constante do seu universo de referências. Em posse de tais informações, temos alguns elementos que nos permitem caracterizar o perfil do professor, que atua na formação de leitores, sua visão de mundo, de educação e de linguagem, reflexos da formação que teve e da formação continuada que necessita.

2.3 Práticas Sociais de Leitura: Letramento

Saber ler e escrever tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas da sociedade. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito e passar a fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano. Assim as práticas sociais de leitura e escrita emergem como questão determinante na inclusão social do sujeito.

O letramento surge como uma necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais complexas e avançadas, que vão além das práticas de ler e escrever, resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, segundo Soares:

“o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (Soares, 1998/2006, p.34).

A palavra letramento tem sua origem na tradução da palavra inglesa ‘literacy’, que significa a condição de ser letrado. Etimologicamente, a palavra vem do latim ‘littera’ (letra), com sufixo ‘cy’ (qualidade, condição, estado). Neste sentido, podemos dizer que é a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Letramento no Brasil, ‘illettrisme’ na França, ‘literacia’ em Portugal, surge como uma questão fundamental, pois passa a se dar mais ênfase nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita, do que apenas a aprendizagem do sistema de escrita. Assim letramento é: “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 1998/2006, p.18). Desta forma, a prática da leitura e da escrita possibilita ao indivíduo condições para a inserção em novas ações culturais, linguísticas, políticas e cognitivas.

Em países mais desenvolvidos social e economicamente, os problemas em relação às práticas sociais de leitura e de escrita também se tornam relevantes ao se constatar que embora alfabetizada, a população não domina habilidades de leitura e escrita para uma participação efetiva nas práticas sociais e profissionais, que envolvem a língua escrita.

No Brasil, a necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita está vinculada a aprendizagem inicial da escrita. As discussões acerca do letramento no Brasil, diferentemente dos outros países, estão enraizadas ao conceito de alfabetização:

“ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua propriedade” (Soares, 1998/2006, p. 39).

Desta forma, letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. O letramento amplia a compreensão a respeito da relação do sujeito com a escrita

e a leitura, não se limita ao conhecimento de letras, sílabas e outros aspectos, pois leva em consideração as diversas facetas envolvidas nesta dinâmica.

Alguns autores, Emília Ferreiro e Teberosky (1979/1984) não diferenciam alfabetização e letramento. Entendem que o conceito de letramento já está compreendido no termo alfabetização. A alfabetização, neste caso, é compreendida como uma aprendizagem que vai além da aquisição do código escrito.

Paulo Freire também utilizou o termo ‘alfabetização’ com um sentido próximo ao que hoje chamamos de ‘letramento’, compreendendo-a como uma prática sociocultural de uso da língua escrita, que foi se transformando ao longo do tempo. A relação das pessoas com a escrita foi mudando radicalmente, passou a ser de domínio de poucos para um saber universal e direito de todos.

Letramento não se refere apenas a práticas sociais relacionadas ao ato de ler e escrever. Segundo Kleiman (1995), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Além de envolver atos de ler e escrever também considera um conjunto de práticas ligadas ao seu uso, função e impacto social:

“essa concepção de letramento não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, às práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento também está presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento do letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita” (Kleiman, 1995, pp. 181-182).

A relação entre o escrito e o oral, na prática social, não é de oposição, mas sim de complementaridade. As situações de uso da modalidade falada e da modalidade escrita proporcionam ao professor em sala de aula construir um sentido para, ou introduzir um novo gênero, ao refletir com os alunos e encorajá-los a perceber, por exemplo, as diferentes situações de comunicação que exigem formalidade ou informalidade.

Pode-se dizer que o processo de letramento começa bem antes de seu processo de alfabetização: a criança começa a ‘letrar-se’ a partir do momento em que nasce numa sociedade letrada. Rodeada de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita, a criança vai conhecendo e reconhecendo essas práticas. Nesse processo, ela passa a conhecer e a reconhecer o sistema de escrita, diferenciando-o de outros sistemas gráficos:

“da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e

percebe seu uso e função, essa criança é ainda 'analfabeta', porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada" (Soares, 1998/2006, p.24).

Uma criança alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever; uma criança letrada têm o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. Se a criança não sabe ler, mas pede que leiam histórias para ela, ou finge estar lendo um livro, se não sabe escrever, mas faz rabiscos dizendo que aquilo é uma carta que escreveu para alguém, é 'letrada', embora analfabeta, porque conhece e tenta exercer, no limite de suas possibilidades, práticas de leitura e de escrita.

Desse modo, segundo Kleiman (1998), a criança antes mesmo de entrar na escola já participa de eventos do letramento em ações do seu cotidiano. A família exerce papel fundamental neste processo. A família letrada é a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar, pois no contexto familiar as situações que envolvem a escrita permitem o reconhecimento de sua função.

A família, no entanto, não consegue atender sozinha todas as demandas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita. Assim a alfabetização, que se caracteriza por ser uma prática específica da instituição escola, assume papel fundamental por poder possibilitar a participação da criança em diversas situações e contextos envolvendo a escrita:

"A prática da alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa de um ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem" (Kleiman, 2005, p.14).

Quando a criança chega à escola, cabe à educação formal, orientar a aprendizagem do sistema da língua escrita, considerando que: "a alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente" (Kleiman, 2005, p.14).

O domínio do sistema alfabético e ortográfico se dá por meio da alfabetização, que consiste em um ensino sistematizado, diferente das práticas do letramento, onde o conhecimento da função do objeto já é o suficiente para considerá-lo letrado.

A alfabetização apresenta características específicas e é essencial a todos, pois possibilitará a participação de forma autônoma nas diferentes práticas de letramento, sem perder os aspectos específicos da alfabetização, como as relações grafema-fonema, traçado das letras e as regras do sistema convencional de escrita.

O letramento e a alfabetização, apesar de diferentes e com características próprias, são indissociáveis e interdependentes, um complementa e aperfeiçoa o outro. O conhecimento do código escrito, distante das práticas de leitura e escrita, vem se apresentando como um dos grandes desafios para a formação e prática docente dos professores e consequentemente na aprendizagem dos alunos.

A partir desta perspectiva, a especificidade da alfabetização precisa ser retomada, pois tem papel fundamental na aquisição da leitura e escrita e que pode acontecer na perspectiva do letramento:

“Precisaríamos de um verbo ‘letrar’ para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 1998/2006, p.47).

Assim o desafio da escola não é somente o de alfabetizar seus alunos, mas de torná-los letrados. As atividades de ler e escrever devem partir de necessidades contextualizadas com a vida real. Amplia-se a visão do alfabetizar, para que além de ter domínio do código escrito o aluno possa ser letrado, ou seja, fazer uso social deste código.

Outro enfoque importante do letramento é que ele não se restringe apenas ao individual ou pessoal, mas, sobretudo a uma prática com dimensão social, pois também se refere ao o quê as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita e como relacionam estas habilidades as necessidades, valores e práticas sociais:

“letramento não pode ser considerado um ‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Soares, 1998/2006, p.74).

Assim é possível favorecer que o sujeito torne-se capaz, por meio do uso da leitura e da escrita, de ter consciência, atuar e transformar a realidade em que vive. O letramento cria condições para uma consciência crítica da sociedade, favorece a participação e atuação efetiva e promove a inclusão social, com o objetivo de estimular e contribuir com mudanças sociais.

Desta forma, identificamos as concepções dos professores, sujeitos desta pesquisa, a respeito do ensino e aprendizagem da leitura e seus reflexos na prática social da leitura como forma de promoção da inclusão social.

2.3.1 Letramento e Tecnologias da Educação

Num contexto de novos conhecimentos e conceitos de aprendizagem, as novas tecnologias de comunicação, exercem reflexos importantes na educação. O convívio pedagógico com essas novas tecnologias pode contribuir para o conhecimento e aprendizagem dentro da prática do letramento.

O letramento, como já dissemos, compreende um processo mais amplo que alfabetizar. Vai além do aprender a ler e a escrever num contexto que faça sentido e parte da vida do aluno, como um processo em que, mais do que decodificar o código da escrita, possibilita que ele saiba fazer uso dela em diferentes situações. Compreende tanto as técnicas para a alfabetização quanto a necessidade de convívio e hábito na utilização da leitura e da escrita.

Apresenta-se como uma nova situação de aprendizagem, as novas tecnologias na educação, apesar de ainda não contarem com contribuições pedagógicas dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no sentido de orientar o ensino da leitura e da alfabetização em geral, há que considerar o letramento digital como elemento de inclusão social.

O desenvolvimento do letramento digital, com o domínio e articulação entre o conhecimento técnico da leitura e escrita, soma-se ao conhecimento técnico ferramental da informática, promove a integração social do sujeito, por meio do uso consciente das tecnologias e da internet.

O letramento digital torna-se um elemento problematizador na formação do professor para a utilização das tecnologias de informação na sua prática educativa, para que seja capaz fazer uso pedagógico do que está disponível na Internet, segundo Galli Soares:

“a informação só produz conhecimento quando trabalhada, ou seja, refletida num dado contexto de interesse e necessidade de saber. Pois somente a partir da elaboração cognitiva é que ocorre a construção de novos saberes causados pela informação tramitados na rede” (Galli Soares, 2006, p.123).

A qualidade da linguagem didática usada com a preocupação dos conteúdos, formas, imagens, sons, movimentos podem acrescentar motivação e ampliação da informação apresentada no caráter pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na Internet como forma de dinamizar a aprendizagem e a construção do conhecimento em nome da qualidade social da educação e da aprendizagem.

Os espaços virtuais acessíveis pela Internet caracterizam a sociedade que se modifica constantemente, e o uso destes espaços contribui para a democratização dos conhecimentos de qualidade social. As informações acessíveis pela rede Internet, assim

como o sistema educacional, tem um currículo que se mostra e se oculta. Sua utilização pode ser somente para atender critérios comerciais ou de valores e tendências, ou de acordo com o uso que se faz dela na educação escolar, seus conteúdos podem ser problematizados, interrogados, desvendando relações de interesse, enfim transformando em objeto de análise suas possibilidades e aplicações.

Os sistemas de comunicação disponíveis hoje são responsáveis por mudanças significativas na forma como as pessoas se comunicam, interagem e têm acesso às notícias. A qualidade nas possibilidades de se contactar pessoas em diferentes lugares, por meio de mensagens de texto, chamadas com som e imagem em tempo real, modifica a forma de comunicação entre pessoas, passando a oferecer novas perspectivas de interação.

Os diferentes recursos que tornam a veiculação das informações cada vez mais veloz potencializam uma cultura de sociabilidade e comunicação, onde pessoas mais envelhecidas e com maior propensão a solidão e ao isolamento podem, com a utilização de salas de bate papo, e-mails, programas de mensagens instantâneas entre outros, conversar com pessoas de qualquer lugar do planeta sobre os mais variados assuntos, compondo redes sociais, comunidades virtuais, etc.

As mudanças na comunicação, no entanto, vão além dos consideráveis avanços e benefícios proporcionados na interação entre as pessoas. Os ambientes tecnológicos revelam uma demanda por profissionais capazes de agregar conteúdos de qualidade multidisciplinar, que não se restringe ao domínio técnico ferramental e sua funcionabilidade.

A formação de equipes multidisciplinares com pedagogos, analistas de sistema, fotógrafos e outros podem contribuir para atender esta demanda, utilizando de seus conhecimentos e agregando maior planejamento nas ações que se queira realizar, para ir além dos objetivos do projeto detalhado sobre um site educativo, por exemplo.

Com as possibilidades da relação ensino e aprendizagem em ambientes educacionais na Internet, aumentam as demandas por estudos e planejamentos de equipes multidisciplinares, que devem ter clareza dos objetivos e da melhor forma de realizá-los. É preciso se pensar na metodologia de comunicação que se pretende estabelecer, considerar o público que se quer atingir, a compreensão da linguagem sobre o produto ou serviço, o desenvolvimento das ações educativas pretendidas e os resultados de aprendizagens que se espera obter. A avaliação de sua eficácia, em todos os sentidos, seja da acessibilidade e da usabilidade, além da qualidade e pertinência dos conteúdos de objetivos educacionais, deve ser realizada processualmente corrigindo percursos.

Trata-se assim da necessidade de um posicionamento diante da importância na definição dos conteúdos e, multiplicidade que agrega diferentes conhecimentos em torno de

um mesmo enfoque, constituindo-se em um campo de inovações não apenas restrito as considerações técnicas e ferramentais, mas de cunho pedagógico porque é educativo.

Nesse aspecto inclui-se a leitura, ou melhor, o letramento digital, pois os sistemas de comunicação e suas novas tecnologias multimidiáticas proporcionam novas experiências de leituras, exigentes do letramento, para as quais o educando deve ser preparado e o professor precisa ser capacitado. Neste caso a leitura passa de um marco estabelecido pelo livro impresso e portátil para o ciberespaço, ambiente de natureza dinâmica e móvel com novas possibilidades de leitura e trânsito pelo texto.

Práticas de leitura hoje podem ser favorecidas com o uso de softwares, que permitem a interatividade de acordo com a leitura realizada. O livro digital com o acesso a vários conteúdos em um mesmo lugar, o audiobook que permite ao indivíduo escutar um livro de sua preferência, e o uso dos dispositivos de comunicação na internet enfocando seu caráter pedagógico, são alguns dos diferenciais que podem fazer parte de novas práticas de leitura promovidas pelo professor no incentivo à leitura de seu aluno.

A prática da leitura valorizando estas novas ferramentas faz nascer um novo tipo de leitor:

“na tela, a leitura imersiva se dá pela liberdade do leitor na escolha dos nexos e direções, definindo seu próprio percurso, construindo o próprio roteiro, ocupando-se apenas de manter a rota que o leva até os conteúdos num estado de prontidão. Conectando-se nas malhas e em seus nós num labirinto do qual participa da sua construção na medida em que interage com imagens, palavras, signos etc” (Galli Soares, 2006, p.136).

Neste contexto as possibilidades de exploração sensório-motoras, perceptivas, cognitivas e de sensibilidade são as mais variáveis possíveis e podem ter grande contribuição para se aproximar os alunos da leitura, pois a prática da leitura torna-se mais dinâmica, atraente e interativa, indo além das práticas convencionais onde, muitas vezes, há somente a decodificação e não a compreensão da leitura para dar seu prosseguimento. O ensino da leitura nas escolas pode ser construído como uma forma de se mudar a visão que muitos alunos levam consigo em relação ao ato de ler.

Essas novas ferramentas contribuem para se pensar, diante da atual demanda pela inclusão digital por meio da educação, de que forma o professor em sua formação, prática docente e para o letramento podem se beneficiar na busca de atualizações metodológicas.

2.4 Escola, Leitura e Inclusão Social

Na escola o ser humano passa grande parte da sua vida, sob orientação de adultos especializados na sua preparação para a vida real. De certa forma e paradoxalmente, é a

escola que acaba, por muitas vezes, retardando a imersão do sujeito nas práticas cotidianas da sociedade.

Numa leitura crítica da educação, pressupõe-se que a escola não foi pensada e constituída historicamente para a população trabalhadora. De forma, consciente ou não ela esteve sempre a serviço das camadas dominantes, sendo preciso que, a partir dos movimentos e lutas populares, a classe dominante ampliasse o saber escolar:

“Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa” (Freire, 1981/1987, p.26).

Assim é impossível se pensar em uma educação neutra a serviço da humanidade ou se pensar em uma prática política vazia de significação educativa. Educação e política são indissociáveis, estabelecem entre si uma relação de complementaridade, onde se destaca a importância do poder.

Simplesmente esperar que o poder dominante coloque em prática uma educação que lhe agrade não resultará em nenhuma transformação. É necessário que a partir do que é recebido, seja possível, sistematizar e generalizar o seu poder:

“A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes” (Freire, 1981/1987, p.28).

A compreensão de que a educação, mesmo reproduzindo a ideologia dominante, independente de quem tenha o poder, permite que o acesso ao conhecimento possibilite a verificação das diferenças entre o discurso oficial e a realidade vivida pelos educandos e educadores, proporcionando assim o desvelamento entre essas duas realidades, demonstra a inviabilidade da neutralidade na educação.

Com as mudanças da sociedade e o maior acesso das classes trabalhadoras à escola, temos o desafio de repensar a escola como um ambiente transformador ou mantenedor dos interesses dominantes “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (Saviani, 1983/1985, p.35).

Compreender a sociedade e as mudanças em curso nela, refletir os interesses e conflitos entre as classes sociais, passar a levar em conta o universo em que o aluno vive e, a partir dele construir o conhecimento, se constituem em desafios para a escola como veículo que abrange simultaneamente todos estes elementos.

A educação tem o papel de contribuir para que principalmente, as camadas populares, tenham acesso a um ensino capaz de proporcionar aos educandos o exercício real da sua cidadania como, por exemplo, no ensino da leitura, proporcionando condições para sua ascensão social, pelo enriquecimento cultural.

Saviani (1983/1985) apresenta argumentos sobre uma pedagogia articulada com os interesses populares como forma de valorizar a escola, o que ocorre em seu interior; seus métodos de ensino, situados para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros. Métodos que estimulam a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levando em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Assim, contextualizando o ensino da leitura, é preciso que a escola seja capaz de proporcionar ao aluno a possibilidade de utilizar os conhecimentos construídos e adquiridos em suas práticas sociais e nas tecnologias e ambientes virtuais. O ensino da leitura por meio de textos que não existem fora da escola e frases descontextualizadas está totalmente dissociado da realidade social do aluno e das possibilidades de interação social.

O trabalho com a apropriação da leitura na escola é fundamental para contribuir com a formação de sujeitos capazes de se comunicar, ter acesso e fazer uso das informações presentes na vida cotidiana, ser crítico, consciente de seus deveres e direitos, produzir saberes e ter uma visão melhor de mundo e de si mesmo, numa atitude de quem reconhece que:

“O ato de estudar, de caráter social e não apenas individual, se dá aí também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes disto ou não. No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem” (Freire, 1981/1987, p.69).

Esse ato de estudar exige a compreensão do objeto de estudo, não apenas a sua observação ou descrição, deve nos levar a buscar conhecer a sua razão de ser e existir. Ao saber utilizar os conhecimentos de leitura e escrita nas práticas sociais, este

conhecimento se amplia para um ato de conhecimento criador, ato político, necessário para o exercício da cidadania.

A escola como principal agência na formação de leitores, deve empenhar-se em conhecer como o educando está se preparando para a utilização da leitura e da escrita na sociedade, como forma de promover a inclusão social, possibilitando conhecimentos essenciais para a participação, com autonomia, nas mais variadas práticas sociais.

Assim, buscamos analisar se o ensino da leitura, realizada em nosso campo de pesquisa, está articulado com práticas de leituras empenhadas em superar a distância entre o ensino da leitura e o seu uso nas práticas sociais. Para tanto, trouxemos nosso campo de pesquisa no contexto maior que apresentamos na sequência com o Capítulo 3 que aborda o sistema de ensino brasileiro, suas políticas educacionais e a leitura.

CAPÍTULO III

SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO: O CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL E A LEITURA

Neste capítulo apresentamos o universo da educação, onde se localiza nosso objeto de estudos e pesquisa, a fim de situarmos a leitura em seus processos curriculares, de ensino e de avaliação.

Regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (DL 9394/96), o Sistema de Ensino Brasileiro orienta-se pelas políticas educacionais e estas por sua vez, sofre mudanças de governo para governo sem, no entanto, alterar a problemática dos índices de aproveitamento do aluno, dado que reverte em inúmeras ações dos governantes para sanar essa, que se tornou a marca da crise no sistema educacional historicamente conhecida e presente em cada período da história da educação do país.

As políticas educacionais são discutidas e elaboradas pelo governo federal a partir das ideologias e interesses que regem cada gestão. A democracia tem sido uma busca desde a última ditadura militar que deixou o país por vinte anos paralisado em relação aos avanços na educação. Composto de seus ministérios, o governo federal utiliza-se das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e seus complementos orientadores da sua implementação, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que são encaminhados para os Estados e Municípios e endereçados às unidades escolares como segue:

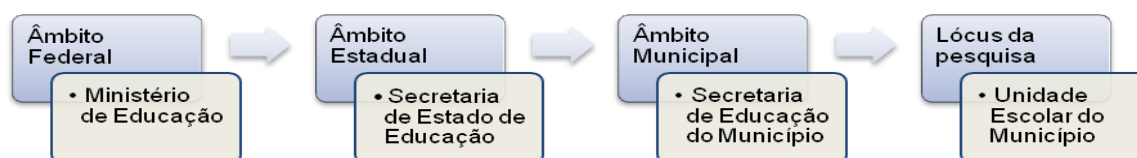


Figura 1. Sistema de Ensino Brasileiro

O Brasil atualmente está dividido em 27 unidades federativas (26 estados e 1 Distrito Federal), condição geográfica que explica em grande parte a complexidade do sistema educacional, sua diversidade cultural e regional, quando regida por uma única LDB o que requer sua contextualização regional, implicando em contradições.

Uma das formas de gerenciar esse sistema são os instrumentos oficiais para medir o aproveitamento do ensino. Além disso, há também projetos que se desenvolvem ao longo do período letivo como ações para reverter o quadro do baixo rendimento na aprendizagem do aluno.

Assim temos numa hierarquia das políticas educacionais: A LDB e os PCN's, os Planos Estaduais, que se adequam a LDB e os PCN's a partir da realidade dos Estados, o Plano Municipal de Educação que adéqua, mais uma vez, a essas políticas e aos municípios e por fim, o Projeto Político Pedagógico que deve retratar a realidade da escolar, sem descumprir as demais orientações das políticas estadual e federal.

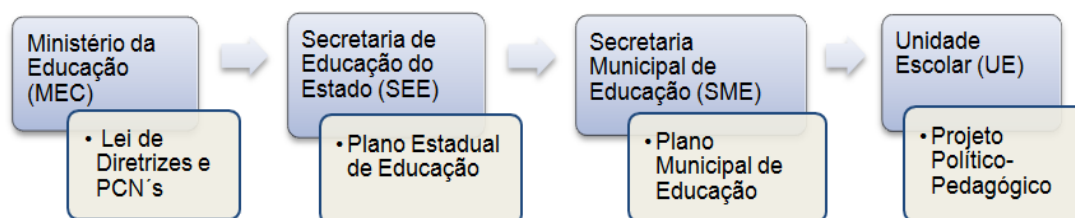


Figura 2. Políticas Educacionais

3.1 O Projeto Político Pedagógico: Um Olhar sobre a Leitura

Destacamos o Projeto Político Pedagógico, o currículo, os programas de ensino e as avaliações externas, num sistema que representa a organização do ensino, onde está localizada a unidade escolar do nosso campo de pesquisa e estudo de caso. As ações advindas desses elementos incidem diretamente na sala de aula e nas práticas de leitura, objeto de nossa investigação.

É dever da Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável pelo ensino público municipal nas escolas, preocupar-se em atender às necessidades específicas da comunidade na qual está inserida, construindo uma identidade própria e planejando seu trabalho a médio e longo prazo. Para tanto, ela elabora seu Plano de Municipal de Educação que depende, para quase cem por cento de sua realização, das escolas. Estas por sua vez, devem elaborar, no coletivo escolar, seu Projeto Político-Pedagógico, instrumento fundamental, como referência norteadora na orientação e realização do trabalho da escola, visando o sucesso nas suas ações educativas. Sobre ele destacamos de Vasconcellos:

“O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados”. (Vasconcellos, 2002/2010, p.17)

O processo de construção do Projeto Político-Pedagógico deve ser coletivo, contando com a participação de toda a comunidade escolar, apontando não somente o que a escola é hoje, mas também o que pretender ser no conjunto da sociedade. É importante que não se trate apenas de uma obrigação legal a atender, mas uma conquista que demonstra seu poder de organização e autonomia em suas propostas.

O discurso sobre a importância da autonomia, cidadania e a participação no espaço escolar tem sido um dos temas mais marcantes no debate educacional brasileiro. A LDB

delega aos sujeitos que fazem parte da escola, a tarefa de elaboração do projeto político-pedagógico:

“Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.
(DL 9.394/96, Artigo 14º)

A lei não só reconhece a escola como espaço legítimo para a elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico, como também vê nos profissionais da educação uma competência técnica e política para o desenvolvimento desta tarefa. Por meio dela, a lei amplia o papel da escola diante da sociedade e fortalece a sua autonomia. A escola por sua vez ganha o reconhecimento e credibilidade da comunidade de pais e alunos, tornando transparente seu PPP.

A construção do Projeto Político-Pedagógico deve ser uma ação orientada pela intencionalidade, precisa ter um sentido explícito e um compromisso firmado coletivamente:

“Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”. (Gadotti, 1997/2001, p.34).

A compreensão do caráter político-pedagógico do projeto da escola nos permite reconhecer a educação, como um campo de mediação social de caráter intencional e político: “ser político significa tomar posição nos conflitos presentes na Polis; significa, sobretudo, a busca do bem comum” (Vasconcellos, 2002/2010, p.20). Não se trata do sentido restrito a uma doutrina ou partido, mas sim de uma forma de buscar a participação ativa, ser um espaço de emancipação que atenda as necessidades da população na construção e um novo projeto social.

Para isso o PPP precisa estar organizado e pensado para atender e permitir a participação de toda a comunidade, os usuários da escola, em todos os seus momentos assumindo também a responsabilidade pelo projeto mais abrangente da escola. É nesse compromisso com os interesses reais e coletivos da escola que o caráter político e pedagógico se materializa, segundo Saviani, a “função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. (Saviani, 1983/1985, p.93)

Essa relação entre o político e o pedagógico torna-se fundamental na formação da cidadania, na medida em que se reafirma o seu caráter na dimensão política da educação,

como libertadora e transformadora da realidade do indivíduo, por meio do conhecimento crítico da sociedade e do meio em que vive, e não apenas um documento pleno de intenções e vazio de ações.

3.2 Currículo e a Prática da Leitura

Em conformidade com o Artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988, é dever do Estado para com a educação fixar “conteúdo mínimo para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais”, assim o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

A liberdade de organização conferida aos sistemas de ensino está vinculada às diretrizes que orientaram a definição dos conteúdos de conhecimentos e deverá estar em conformidade com uma base nacional comum do currículo e uma base diversificada, como estabelece a LDB:

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (DL 9.394/96, Artigo 26º)

O currículo se refere a uma prática estabelecida através de comportamentos didáticos, administrativos, políticos, etc., carregado de pressupostos, teorias, crenças, valores, etc. A escola, seus sujeitos, sua complexidade e sua rotina, precisam ser observados de perto, levando em consideração a dialógica entre a escola, a vida e um processo educativo marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais. Grundy¹ assegura que:

“currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (Sacristán, 1991/2000, p.14).

Sendo uma prática tão complexa, o currículo torna-se de difícil concretização num modelo ou realizado de forma abstrata à margem do sistema educativo em que está inserido. O currículo deve conter as funções da escola focada, de forma particular em um

¹Grundy, S. (1987). Curriculum. Product or praxis. Londres: The Falmer Press. In Sacristán, J.G. (2000). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. (E.F. F. Rosa.: Trad., 3º ed.). Porto Alegre: ArtMed. (Original publicado em 1991).

momento histórico e social determinado, possibilitando acesso ao conhecimento, não de forma estática, mas em uma perspectiva particular de entrar em contato com a cultura.

Para Sacristán (1991/2000) o currículo não é estático, mas uma 'práxis'. Expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica relativa ao ensino. Se expressa em comportamentos práticos diversos na qual se estabelece um diálogo entre agentes sociais: elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc:

"Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela". (Sacristán, 1991/2000, p.16)

Compreender o currículo como uma práxis significa considerar que muitas ações se manifestam em sua configuração, num processo dentro de um mundo cheio de interações culturais e sociais, resultado das diversas operações a que é submetido, no campo específico do sistema escolar.

Como expressão da função socializadora da escola, o currículo, articula vários componentes constituintes do sistema escolar, como a prática pedagógica, práticas administrativas, práticas políticas, inovação pedagógica etc. Além disso, está diretamente ligado com a profissionalização do docente, quanto as suas atribuições e competências para o desenvolvimento curricular. A partir de seus conteúdos e formas de desenvolvimento se articula como ponto central na melhoria da qualidade do ensino, nas mudanças das práticas pedagógicas, no aperfeiçoamento dos professores e como fator de referência para a renovação e inovação nos centros escolares.

A elaboração do currículo constitui-se em um grande desafio, pois além das ações planejadas, também estão presentes circunstâncias e processos do ambiente escolar que contribuem para a aquisição de conhecimentos, competências e valores:

"A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes, nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto". (Sacristán, 1991/2000 p.43)

A formulação do currículo compreende incertezas e inseguranças, de muitas vezes, não se ter o controle absoluto sobre as ações e, principalmente sobre os seus resultados,

que podem ser algumas vezes os desejados e positivos a um determinado projeto educativo e ao outros, nem tanto. A escola e seus métodos de ensino-aprendizagem não estão apenas restritos aos resultados e conteúdos observáveis, mas imersos em diferentes contextos dentro e fora da escola.

No caso do ensino da leitura, é fundamental que se busque evitar um distanciamento excessivo entre o objeto de ensino e o objeto social de referência. Tendo como propósito ensino da leitura e da escrita, a educação básica necessita incorporar as crianças na sociedade escrita e formar alunos como cidadãos da cultura escrita. Mais do que ensinar a língua escrita, deve-se por em primeiro plano, como objeto de ensino, as práticas sociais de leitura e escrita.

Para a formação de leitores é necessário muito tempo de ensino, que não pode ser reduzido somente a conteúdos, mas:

“definir como objeto de ensino as práticas sociais de leitura e escrita supõe dar ênfase aos propósitos da leitura e da escrita em distintas situações – quer dizer, às razões que levam as pessoas a ler e escrever - às maneiras de ler, a tudo o que fazem os leitores e escritores, às relações que leitores e escritores sustentam entre si em relação aos textos. Estes, naturalmente, estão incluídos também nessas práticas e, portanto são pertinentes todos os saberes vinculados a eles... mas estão ali não como eixo fundamental do ensino, e sim... como o objeto direto das ações de ler e escrever” (Lerner, 2001/2002, p.57)

Essas ações de ler e escrever promovem a autonomia pelo uso social da leitura e da escrita pelo sujeito. A ausência das práticas sociais de leitura e escrita nos currículos gera a reprodução das desigualdades sociais, relacionadas ao domínio da leitura e escrita, pois torna mais restrito esse contato com a leitura, favorecendo aos que nascem ou crescem em meios letrados e não contam somente com a escola para aprendê-las.

Neste sentido, cabe à escola o compromisso com o ensino voltado às práticas sociais de leitura e escrita, capaz de torná-las práticas cotidianas em sala de aula, ou fora dela, com o propósito de contemplar todos os seus alunos em suas necessidades específicas e da cidadania.

3.3 Organização Curricular e Programa Ler e Escrever

O Artigo 24 da LDB 9.394/96 de 20 de Dezembro, estabelece que a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar. Os currículos do Ensino Fundamental devem ter uma base nacional comum, que pode ser completada em cada sistema de ensino ou unidade escolar, por uma

parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, cultura e clientela (DL 9.394/96, Artigo 26).

A grade curricular das escolas pertencentes à rede municipal de educação de Cotia é estabelecida para o Ensino Fundamental com carga horária anual de 1000 horas, cumprindo uma carga horária além do mínimo dispostos na LDB. Também se apresenta em conformidade com a Lei Federal (DL 11.114/05) que estabelece como obrigatório o Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

Grade Curricular					
Componentes Curriculares Base Comum	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Língua Portuguesa	9	9	8	8	8
História	1	1	1	1	1
Geografia	1	1	1	1	1
Matemática	8	8	9	9	9
Ciências	2	2	2	2	2
Artes	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2
Total:	25	25	5	25	5
Parte Diversificada / Língua Estrangeira	_____	_____	_____	_____	_____
Ensino Religioso	1	1	1	1	1
Total Geral	25	25	25	25	25

Tabela 1. Grade Curricular com carga horária semanal de 25 horas. Fonte: Secretária Municipal de Educação de Cotia.

Observa-se que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I as aulas de Língua Portuguesa têm predominâncias sobre as outras disciplinas, o que volta a acontecer nos anos finais do Ensino Fundamental I.

A apresentação dessas informações nos serve de apoio para compreender de que forma a organização curricular das escolas acontecem, sabendo-se que a prática do ensino é dinâmica e permite a articulação de aulas interdisciplinares e não apenas restritas aos conteúdos de cada disciplinas separadas como se apresentam na grade curricular.

Além da organização das aulas, dentro desta grade curricular a rede pública municipal conta também com um programa do governo estadual chamado '*Ler e Escrever*', que teve início no município de Cotia no ano de 2011, sendo implantado em todas as escolas da rede municipal.

O programa busca promover a melhoria na qualidade do ensino em toda a rede estadual, os principais objetivos são:

- Apoiar o professor coordenador em seu papel como formador na unidade escolar;
- Apoiar os professores na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e escrita de todos os alunos até o final do 3º ano do Ensino Fundamental I;

- Criar condições institucionais adequadas, visando às mudanças em sala de aula.

São entregues aos professores e alunos materiais didáticos para a realização das atividades. Os alunos recebem os livros e os professores contam com Guias de Planejamento e Orientações Didáticas para cada ano do Ensino Fundamental I.

A concepção de aprendizagem do programa considera o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, concentrando-se principalmente na psicogênese da língua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1979/1984), para o diagnóstico e intervenção nas atividades para a progressão do conhecimento.

O programa busca articular atividades da prática pedagógica, com ações sociais que compreendem a alfabetização como a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais, não se limitando apenas ao domínio da leitura e da escrita, mas da sua competência de ler e produzir textos de diferentes gêneros, apreciar diferentes obras literárias e participar de situações cotidianas que abrangem a leitura como prática social.

A leitura tem um papel de destaque no programa, pois compreende a necessidade de possibilitar mais acesso à cultura escrita, tendo como meta levar as crianças ao domínio das competências leitoras, tornando-se capaz de ler diferentes textos, adequar o seu discurso a diferentes situações de comunicação oral e escrever diferentes textos adequados aos seus gêneros, em diferentes situações comunicativas.

No programa, são definidas ainda algumas expectativas em relação à aprendizagem de cada aluno ao final de cada ciclo. Algumas das competências que os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I deverão ter desenvolvidas são (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo [SEE], 2011, pp. 20-24):

- Expressar oralmente seus desejos, sentimentos, ideias e pensamentos;
- Relatar fatos que compõem episódios cotidianos, ainda que com apoio de recursos e/ou do professor;
- Usar o repertório de textos de tradição oral, tais como parlendas, quadrinhas e adivinhas para brincar e jogar;
- Localizar palavras num texto que sabe de memória, tais como as brincadeiras cantadas, adivinhas, quadrinhas, parlendas e demais textos do repertório da tradição oral;
- Diferenciar publicações tais como jornais, cartazes, folhetos, textos publicitários etc.;
- Produzir listas em contextos necessários a uma comunicação social: lista de ingredientes para uma receita, títulos de histórias lidas, brincadeiras preferidas etc.;
- Arriscar-se a escrever segundo suas hipóteses.

Ao final do 2º ano do ensino fundamental I, as competências que os alunos deverão ter desenvolvidas são (SEE, 2010, pp. 10-11):

- Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção e formulando perguntas sobre o tema tratado;
- Ler com ajuda do professor, diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias), apoiando-se em conhecimentos sobre o texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita;
- Ler por si mesmo, textos conhecidos, tais como parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, além de placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, quadrinhos e rótulos;
- Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que escreva com erros ortográficos (ausência de marcas de nasalização, hipo e hipersegmentação, entre outros);
- Escrever alfabeticamente textos que conhece de memória (o texto falado, e não a sua forma escrita) tais como: parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, entre outros;
- Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas, instrucionais), ditando para o professor ou colegas e, quando possível, de próprio punho.

As competências que deverão ser desenvolvidas pelos alunos ao final do 3º ano do ensino fundamental I são (SEE, 2012a, pp.14-15):

- Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção; formular e responder perguntas; explicar e compreender explicações; manifestar opiniões sobre o assunto tratado;
- Ler com a ajuda do professor, textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (enciclopédias, informações veiculadas pela internet e revistas);
- Ler por si mesmo, diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita;
- Reescrever de próprio punho, histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita;
- Produzir textos de autoria de próprio punho, utilizando recursos da linguagem escrita;

Ao final do 4º ano do ensino fundamental I, as competências desenvolvidas pelos alunos deverão ser (SEE, 2012b, pp.14-15):

- Apreciar textos literários;

- Localizar, em parceria, informações nos textos, apoiando-se em títulos, subtítulos, imagens, negritos, e selecionar as que são relevantes, utilizando procedimentos de estudo como: copiar a informação que interessa, grifar, fazer anotações, (em enciclopédias, informações veiculadas pela internet e revistas);

- Reescrever e/ ou produzir textos de autoria, com apoio do professor, utilizando procedimentos de escritor: planejar o que vai escrever considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero;

- Fazer rascunho;

- Rer ler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para melhorar outros aspectos – discursivos ou notacionais – do texto;

- Revisar textos (próprios e de outros), coletivamente com a ajuda do professor, ou em parceria com colegas, do ponto de vista da coerência e da coesão, considerando o leitor;

- Revisar – coletivamente, com a ajuda do professor – textos (próprios e de outros), do ponto de vista ortográfico.

E ao final do 5º ano do ensino fundamental I os alunos deverão ter desenvolvido competências para (SEE, 2012c, p.16):

- Planejar e participar de situações de uso da linguagem oral, sabendo utilizar alguns procedimentos de escrita para organizar sua exposição;

- Selecionar textos de acordo com os propósitos de sua leitura, sabendo antecipar a natureza de seu conteúdo e utilizando a modalidade de leitura mais adequada;

- Utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão durante a leitura (pedir ajuda aos colegas e ao professor, rer ler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com a intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas ou consultar outras fontes);

- Planejar o que vai escrever considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero;

- Rer ler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática, quanto para melhorar outros aspectos discursivos ou notacionais do texto;

- Revisar textos.

Para que as expectativas de aprendizagem em cada ano sejam atendidas, os professores contam com um Guia de Orientação para a realização de atividades como:

- Rodas de conversa para que os alunos possam escutar, narrar fatos conhecidos e falar sobre alguns assuntos já estudados;

- Rodas de leitura para ouvir, contar histórias e compartilhar livros;

- Discussões sobre as características da linguagem oral e escrita;

- Saraus literários;

- Entrevista, troca de correspondências entre os alunos etc.;
- Exposições dos trabalhos realizados.

A parceria entre a Secretária Municipal de Educação de Cotia e a Secretária Estadual de Educação de São Paulo se apresenta como uma forma de apoiar o município na melhoria da qualidade de ensino e no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, porém algumas dificuldades são encontradas neste processo, segundo Gadotti:

“Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores”. (Gadotti, 1994, p.579)

As propostas para o trabalho com alfabetização veem se transformando e se desenvolvendo para atender as demandas atuais da sociedade, mas ainda há muitas mudanças necessárias para que o sistema escolar consiga relacionar os seus conteúdos com um real significado no cotidiano de seus alunos.

Mudar a prática educativa implica alterar concepções enraizadas (Vasconcellos, 2002/2010, p.15), desse modo a implantação do Programa Ler e Escrever ainda se apresenta em desenvolvimento, com algumas lacunas em relação à formação continuada do professor para a compreensão das propostas do programa.

3.4 As Avaliações Externas no Ensino Fundamental I

A educação garantida pela Constituição Federal de 1988 como um direito de todos, significou por muito tempo no Brasil o direito à garantia de matrícula em uma escola. Com os avanços recentes na educação, hoje as reflexões avançam para, além do direito à educação, a qualidade deste aprendizado.

As diferentes estruturas educativas têm papéis diferentes quanto às competências e habilidades necessárias à cidadania. A escola deve responder pelo aprendizado das competências cognitivas dos alunos. Dessa forma, compete ao Estado definir uma forma de verificar e avaliar se este aprendizado está sendo garantido.

No Brasil, a missão de realizar os estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ (INEP), que é vinculado ao MEC. Acompanhando uma tendência mundial o MEC instituiu, por intermédio do INEP, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

(SAEB), criado em 1990, vem produzindo os indicadores sobre o Sistema Educacional Brasileiro.

A primeira avaliação externa aplicada aos alunos do Ensino Fundamental I, elaborada pelo INEP e distribuída pelo MEC, tem como objetivo verificar o nível de alfabetização nos alunos, matriculados no 2º ano das escolas públicas brasileiras. Com o nome de Provinha Brasil, é aplicada em duas etapas, uma no início e outra no término do ano letivo, para possibilitar o acompanhamento dos avanços conquistados na aprendizagem dos alunos, com foco nas habilidades de leitura, dentro deste período.

O Sistema Nacional de Educação Básica também é composto por mais duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRES), conhecida com Prova Brasil.

A ANEB gera informações sobre os indicadores de qualidade e equidade da educação brasileira. As provas são realizadas a cada dois anos, participam escolas públicas e particulares, abrange o Ensino Fundamental e Médio. Por se amostral, os resultados são apresentados apenas para o Brasil, regiões e estados da federação.

O segundo processo de avaliação é a Prova Brasil (ANRES), que gera informações sobre a qualidade do ensino nas escolas. Avalia as habilidades em Língua Portuguesa, com foco na leitura e em Matemática com foco na resolução de problemas. Aplica-se aos alunos matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, teve início em 2005 e é realizada a cada dois anos. Os resultados fornecidos apresentam a média de desempenho para o Brasil, regiões e estados da federação, apresentando também os resultados para cada município e escolas participantes.

3.4.1 Provinha Brasil: Habilidades de Leitura e Escrita

Realizada desde 2008, a Provinha Brasil tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização dos alunos e diagnosticar as insuficiências das habilidades de leitura e escrita. Sem finalidades classificatórias fornece informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores escolares.

As habilidades avaliadas na Provinha Brasil estão organizadas na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento inicial. Dividida em dois eixos, no primeiro, busca avaliar a apropriação do sistema de escrita como reconhecer letras, reconhecer sílabas e estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas. O segundo eixo busca avaliar as habilidades de leitura como: ler palavras, ler frases, localizar informações explícitas no texto, reconhecer o assunto do texto, identificar a finalidade do texto e inferir informação.

Composta por 20 questões de múltipla escolha, algumas são lidas pelo aplicador da prova, na íntegra ou em parte, e outras apenas pelos alunos. As questões buscam privilegiar a reflexão dos alunos sobre o uso da língua escrita em situações ou contextos do dia-a-dia, com gêneros textuais utilizados no cotidiano como bilhete, convite e anúncios, explicitando o uso social da leitura.

Os processos de avaliação ou medição do letramento atuam diante de uma questão muito importante, que é determinar de modo claro quais critérios esses processos irão se basear para a construção dos instrumentos de coleta dessas informações.

No caso da Provinha Brasil, o objetivo é diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos e a insuficiência das habilidades relacionadas à leitura. As questões analisadas na Provinha Brasil, mais do que diagnosticar o nível de alfabetização, também buscam verificar o 'nível de letramento' dos alunos, o que não se constitui em uma tarefa fácil, uma vez que:

“De início é preciso reafirmar e enfatizar que o letramento não pode ser avaliado e medido de forma absoluta. Como não é possível ‘descobrir’ uma definição indiscutível e inequívoca de letramento, ou *a melhor* forma de defini-lo, qualquer avaliação ou medição desse fenômeno será relativa, dependendo de *o quê* (quais habilidades de leitura e/ou escrita e/ou práticas sociais de letramento) estiver sendo avaliado e medido, *por que* (para quais fins ou propósitos), *quando* em que momento) e *onde* (em que contexto socioeconômico e cultural) se está avaliando ou medindo, e como (de acordo com quais critérios) é feita a avaliação ou medição. (Soares, 1998/2006, p.115)

Assim, compreender os resultados e buscar atender aos critérios avaliados nessas avaliações externas não se constitui em tarefa fácil. É importante que, mais do que apenas uma avaliação obrigatória, a Provinha Brasil suscite uma interpretação pedagógica dos resultados, como a análise da proficiência ou não dos alunos em determinadas questões, para que se torne possível compreender quais fragilidades devem ser superadas e quais objetivos foram alcançados.

3.4.2 Prova Brasil: Proficiência na Leitura

A Prova Brasil é aplicada aos alunos matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, em forma de testes de Língua Portuguesa e Matemática. Além dos testes, os alunos respondem um questionário com informações sobre o seu contexto social e capital cultural.

Os objetivos da Prova Brasil são de contribuir para a melhoria na qualidade do ensino, reduzir as desigualdades em busca de democratização da gestão do ensino público e desenvolver uma cultura avaliativa que estimule o controle social dos processos de ensino.

Avaliar a competência leitora e a competência em resolução de problemas matemáticos é o que busca a Prova Brasil. A avaliação de Língua Portuguesa baseia-se em um repertório de textos de gêneros, tamanhos, complexidade e temas diferentes para se analisar, quando o aluno erra ou acerta uma questão, em que nível de leitura ele está. De acordo com os (PCN's):

“A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc” (PCN's: língua portuguesa, 1997, p. 41)

O trabalho com a leitura na escola deve focar na formação de leitores competentes, capazes de transitar por diferentes gêneros, posicionar-se criticamente diante do que leem e ouvem como forma de oferecer condições para dominar habilidades fundamentais para seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

Para a verificação dos resultados foi construída uma Matriz de Referência informando o que será avaliado e tendo por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. A definição de competência fundamenta-se em Perrenoud² (1993), como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. As habilidades referem-se “ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (Ministério da Educação [MEC], 2008, p. 18).

Os testes de Língua Portuguesa estão estruturados com foco na leitura, considerada fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o exercício da cidadania. O texto é o ponto central de todas as questões, sendo as habilidades avaliadas divididas em seis tópicos, sendo aqui apresentadas, especificamente, as que dizem respeito ao que é avaliado na Prova Brasil dos alunos do 5º ano³:

Tópico I – Procedimentos de Leitura: localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto; distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

²Perrenoud, P. (1993). Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote In Ministério da Educação (2008). PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP.

³Matriz de Referência disponível em <http://provabrazil.inep.gov.br/29>. Fonte: Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciados na Compreensão do Texto: Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso; identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III – Relação entre textos: reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquela que será recebido.

Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto: estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;

Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido: identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Tópico VI – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Para cada escola participante da prova Brasil é calculada uma média da proficiência dos estudantes que participaram da avaliação. Para interpretar os resultados da Prova Brasil, é preciso observar o desempenho da escola na Escala de Proficiência Saeb⁴, com base nesta escala, é possível observar as habilidades agregadas pelos alunos participantes da avaliação. Apresentaremos a seguir os níveis esperados para os alunos avaliados no 5º ano do Ensino Fundamental, sujeitos de nossa pesquisa.

Dividida em níveis, a escala discrimina o desempenho dos alunos nas atividades de leitura:

Nível 0 – abaixo de 125: A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível. Os alunos localizados abaixo deste nível requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades como: localizar informação; identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos; identificar o tema, em um texto simples e curto.

Nível 1 – 125 a 150: Os alunos do 5º ano já localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; identificam o tema de um texto; localizam elementos como o personagem principal; estabelecem relação entre partes do texto.

Nível 2 – 150 a 175: Neste nível, a partir de narrativas mais complexas, localizam informação explícita, identificam o tema de um texto; inferem informação em texto verbal e

⁴Escala do Prova Brasil/Saeb - Língua Portuguesa em http://download.inep.gov.br/educação_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf. Fonte: Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

não verbal; interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédias, poemas longos e prosa poética; identificam o conflito gerador e finalidade do texto.

Nível 3 – 175 a 200: Os alunos de 5º ano neste nível já interpretam, a partir de inferência, texto não verbal de maior complexidade temática; identificam o tema a partir das características que tratam de sentimentos do personagem principal; reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.

Nível 4 – 200 a 225: Além das habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas, narrativos complexos, informativos longos ou informação científica, já identificam dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador e o observador; selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; localizam informação em um texto informativo com estrutura e vocabulário complexo; inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; interpretam texto verbal cujo significado é construído com apoio de imagens, inferindo informação; identificam o significado de uma expressão em texto informativo; inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia; interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito; estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.

Nível 5 – 225 a 250: identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação; inferem a finalidade do texto; distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; reconhecem efeito de ironia ou humor em textos variados; identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; interpretam texto com apoio de material gráfico; localizam a informação principal.

Nível 6 – 250 a 275: inferem a finalidade do texto a partir do suporte; inferem o sentido de uma palavra ou expressão; identificam a finalidade do texto; identificam o assunto de um poema; comparam textos que tratam do mesmo tema reconhecendo diferentes formas de tratar a informação; interpretam texto a partir de material gráfico diverso; estabelecem relação entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.

Nível 7 – 275 a 300: inferem informação em texto narrativo longo; identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos.

Nível 8 – 300 a 325: além das habilidades dos níveis anteriores, os alunos identificam o assunto do texto em narrativas longas e complexas; inferem informações em fábulas.

Nível 9 – 325 a 350: além das habilidades descritas nos níveis anteriores, neste nível, demonstram habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulário complexos; inferem informações em diversos contextos e começam a ler com compreensão textos de literatura clássica.

Ao privilegiar o ensino da leitura, a Prova Brasil reconhece a indiscutível importância do domínio dessa habilidade, para o processo de escolarização e para a interação social, fundamental para o mundo do trabalho. Partindo-se do pressuposto de que a Matriz de Referência da Prova Brasil abranja as competências e habilidades de um leitor eficiente, os resultados apresentados nos levam a algumas indagações: os alunos estão aprendendo o que está sendo avaliado? Ou ainda, o que está sendo ensinado pode não ser o que deveria estar sendo ensinado e aprendido?

O desempenho dos alunos na Prova Brasil possibilita a verificação da distância entre as habilidades de leitura desenvolvidas e as que deveriam ser desenvolvidas, demonstrando as intervenções que ainda são necessárias.

O resultado da Prova Brasil 2011, apresenta como perfil da atual situação de leitura do município de Cotia-São Paulo/Brasil, local onde está localizada a escola do nosso campo de pesquisa, que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental atingiram em Língua Portuguesa o resultado de 190,3. Este resultado coloca o município no nível 3 da Escala de Proficiência do SAEB, conforme citado anteriormente, elaborada para informar as competências e habilidade esperadas dos alunos.

Já a nota atribuída à escola de nossa pesquisa, em Língua Portuguesa foi de 187,8 o que a classifica também no nível 3, dentro da média do município, de acordo com a Escala de Proficiência do SAEB. Neste nível, os alunos demonstram habilidades como: localizar informações no texto; identificar letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz, por exemplo; identificar o tema, em um texto simples e curto; inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não verbal (tirinha); interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; identificam o conflito gerador e finalidade do texto; identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.

Embora a escala forneça os elementos que possibilitam a interpretação dos resultados, não informa o conteúdo que os estudantes devem dominar nos anos avaliados. Assim cabe às escolas e às redes de ensino estabelecer os patamares que seus alunos devem alcançar.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR DO LEITOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A finalidade deste trabalho de pesquisa foi a de conhecer o que os professores pensam sobre a leitura e sua prática social. Como considera o seu papel na formação de leitores, suas atitudes diante da leitura, conhecer sua atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, sua formação, experiência profissional, concepção e postura no sentido da construção de um leitor livre e crítico. Elementos com os quais elaboramos as análises e que nos dão o perfil do professor responsável pela formação do leitor aluno, necessidades e indicativos para a sua formação continuada.

A formação do professor e a sua prática docente, apresenta elementos de grande significância para os mais diversos estudos sobre educação. Ao direcionarmos nosso olhar para a formação do professor, diante aos seus hábitos e relação com o ato de ler, dentro de sua prática como docente e formadores de novos leitores, nossa pesquisa busca problematizar a relação do professor com a prática da leitura, considerando a hipótese de que o professor deve ser o mediador responsável por planejar ações que incorpore em sua prática, para os diferentes níveis de ensino, as diversas práticas de leitura comuns à sociedade.

Considerando que a leitura vem carregada de significados do contexto em que está inserida e que deve ser compreendida, além de uma descrição mecânica daquilo que se lê, propusemo-nos a buscar elementos que nos ajudassem a conhecer como este trabalho se dá nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Para isso foi preciso conhecer o universo de significações que o professor traz sobre a leitura, sobre o que ele já leu ou gosta de ler, como desenvolveu e se tem o hábito da leitura, se lê por prazer e qual prática social faz da leitura.

4.1 O Estudo de Caso

Como forma de conseguir elementos que nos ajudassem a responder esses questionamentos, optamos por um estudo de caso, que de acordo com Minayo (1992), se apresenta em um recorte, onde o pesquisador representa uma realidade empírica a ser estudada, partindo de concepções teóricas que fundamentem o seu objeto de investigação.

Assim, os sujeitos participantes desta pesquisa são professores e alunos de uma escola municipal, localizada na cidade de Cotia - São Paulo/Brasil. A pesquisa buscou examinar e conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola e traçar um perfil médio dos professores, com dados relativos à sua formação e seus hábitos de leitura.

O estudo aqui realizado se propôs a investigar e refletir sobre os principais aspectos relacionados ao nosso universo de pesquisa, compreendendo o método como um instrumento racional para adquirir, demonstrar ou verificar conhecimento (Chauí,

1996/1999). Por tratar-se das ciências humanas, buscamos conhecer não apenas as práticas de leituras realizadas, mas também as significações e a formação destes professores em relação ao hábito e as práticas de leitura, relacionados aos interesses desta pesquisa.

Trata-se, portanto, de compreender e interpretar o universo que envolve o nosso campo de pesquisa, por meio do método compreensivo-interpretativo, onde o objeto de pesquisa são as significações, os sentidos dos comportamentos e das práticas realizadas ou produzidas pelos seres humanos (Chauí, 1996/1999). Por isso, consideramos importante levantar e conhecer como os professores se relacionam com a leitura, o que sabem e entendem por práticas de leitura social e como buscam realizar esta leitura em sala de aula, no ensino de seus alunos para a cidadania.

Segundo Chauí (1996/1999), o método compreensivo-interpretativo possibilita considerar em nossas análises traços que enriquecem nossas reflexões, à medida que apresenta esse método como reflexivo, pois parte de um autoconhecimento do pensamento; crítico na investigação dos fundamentos e nas condições necessárias da possibilidade do conhecimento verdadeiro; descritivo ao se aprofundar e levar em consideração as estruturas e essências de cada campo de objeto de conhecimento e as formas de ação humana; interpretativo por buscar nas formas de linguagem e no sentido dos objetos, dos fatos, suas origens e transformações.

Para a coleta dos dados, utilizamos questionários, de perguntas abertas e fechadas, aplicado a 11 docentes atuantes no Ensino Fundamental I, na escola campo de nossa pesquisa, divididos em duas etapas, totalizando 34 questões. Na primeira etapa o questionário introduziu questões cujos dados nos permitiram compor a identidade e o perfil da formação (apêndice IV), como segue:

A - Dados pessoais e profissionais: Nome, idade, atuação na rede pública ou particular, anos para os quais leciona, tempo de atuação como professor e quantas horas semanais trabalhadas.

B – Formação: Nível de formação dos pais, se cursou o Ensino Fundamental e Médio em escola pública ou particular, formação superior em faculdade pública ou privada, se faz ou fez curso de especialização.

Na segunda etapa o questionário aplicado abordava as práticas, hábitos e ensino da leitura (apêndice V), cujos dados obtidos remeteram a pesquisa qualitativa como segue:

C – Práticas e Hábitos de Leitura: hábitos de leitura na família durante a infância, hábitos de leitura no presente, formação como leitor;

D – Ensino da Leitura: prática de ensino da leitura, dificuldade e facilidades na prática de ensino da leitura, importância social da leitura.

Com os alunos também foi realizada uma coleta de dados através da aplicação de um questionário em forma de teste (apêndice VI), abrangendo questões sobre a sua relação com leitura e gosto pelo ato de ler.

Os encontros com os professores aconteceram sempre na escola, no H.T.P.C., com a presença da vice-diretora da escola e de todos os professores, lembrando que a participação não foi obrigatória e as identidades preservadas.

4.2 O Plano de Pesquisa

Inicialmente como forma de se saber o quanto nosso tema aparecia nas pesquisas acadêmicas no país, buscamos conhecer os trabalhos, dos últimos cinco anos, defendidos nos programas de Pós-graduação certificados pela CAPES. Nosso levantamento e análise dos resultados foram para situar a importância que vem sendo dada a esse assunto nas pesquisas da área de Educação no Brasil.

Observamos que apesar de ser constantemente revisitada, a temática da leitura é ainda importante objeto de investigação, diante das constantes inquietações, principalmente em razão dos constantes índices de analfabetismo e exclusão social que ainda envergonham nosso país. As indagações sobre como formar leitores competentes e promover a inclusão desses alunos como forma de promoção da cidadania marca a maioria das motivações para a pesquisa.

Além do levantamento no banco de dados da CAPES, buscamos identificar em evento realizado junto a professores, universitários e futuros professores, que atuam na rede pública municipal de ensino, onde se alojam nosso estudo de caso, as suas observações sobre a relevância do nosso tema de pesquisa. Para os participantes, o tema foi reconhecido como de grande importância diante das dificuldades encontradas para a formação de leitores e de práticas pedagógicas que incentivem a leitura nas escolas.

Em posse dessa definição quanto ao tema, iniciamos o processo para a realização deste estudo, para o qual contamos inicialmente com a autorização (apêndice I e II) e participação dos professores e da vice-diretora de uma unidade escolar da cidade de Cotia, objeto desse estudo de caso. Em uma visita agendada, durante o horário do H.T.P.C., uma no período da tarde e outra no período da noite, contamos com a presença da vice-diretora e dos professores para apresentação do nosso Plano de Ação (apêndice III). Durante esta reunião foi feito o convite para a participação nos encontros durante o H.T.P.C., com oficinas onde foram realizadas dinâmicas, momentos de reflexão e aplicação dos questionários.

Apesar de contar com 21 professores em seu quadro de funcionários, a escola tem atualmente 15 professores atuantes em sala de aula e os outros 6 professores afastados de

suas funções, por problemas de saúde, entre outros. Desses 15 professores 4 não estavam na escola no início de nossa pesquisa, por isso o nosso grupo de entrevistados é composto por 11 professores que aceitaram participar respondendo aos questionários.

4.2.1 A Escola: Campo da Pesquisa

O Brasil em sua complexidade administrativa devido à extensão geográfica e diversidades culturais tem no Estado de São Paulo a maior população, com mais de 40 milhões de habitantes, responsável por mais de 31% da riqueza econômica do país e terceiro lugar, entre os estados brasileiros, com alto índice de desenvolvimento humano. Localizada na região metropolitana de São Paulo, a cidade de Cotia conta com uma população estimada de 201.150 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), censo demográfico 2010. Atualmente, Cotia é uma das cidades que apresentam maior crescimento e desenvolvimento econômico.

O município conta atualmente com aproximadamente 109 escolas de educação básica. De acordo com o IBGE⁵ em 2009, o município possuía 2.683 docentes, atuando 64.5% no Ensino Fundamental, 9.4% na Pré-Escola e 26.1% no Ensino Médio. O número de matrículas, também em 2009, era de 52.351, sendo 71.2% de matrículas no Ensino Fundamental, 9.2% em Pré-Escolas e 19.6% no Ensino Médio.

Criada pelo Decreto Municipal (DL 5.971/06 de 05 de Dezembro), a escola foi inaugurada em 03 de fevereiro de 2007, com início das aulas em 05 de fevereiro de 2007. Atende alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, conforme o disposto na LDB (DL 9.394/96 de 20 de Dezembro), com as alterações introduzidas pela Lei Federal (DL 11.114/05 de 16 de Maio) e a Lei Federal (DL 11.274/06 de 06 de Fevereiro), em que prevê a duração de nove (9) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis (6) anos de idade.

No seu primeiro ano de funcionamento a escola contava com 7 salas de aulas e 1 sala de leitura, atendendo alunos de 5 a 10 anos de idade, sendo uma classe de Educação Infantil e as demais de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). No ano seguinte, em 2008, a escola deixou de atender a Educação Infantil, destinando-se somente ao Ensino Fundamental I.

Em 2009, uma das salas de aula da escola foi adaptada para a implantação de um laboratório de informática, com aulas desenvolvidas por uma empresa privada, responsável pelos conteúdos didáticos e manutenção dos equipamentos. As aulas já vinham prontas,

⁵Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=351300#>. Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP]. Censo Educacional 2009.

mas os professores eram os responsáveis por ensinar os alunos a utilizar os computadores e ministrar as aulas. A escola passou então a contar com 6 salas de aulas, 1 laboratório de informática e 1 sala de leitura.

No ano de 2011, uma nova sala de aula foi aberta para atender a grande demanda da região. A sala de leitura foi desativada e o empréstimo de livros aos alunos que acontecia toda semana, deixou de existir.

Neste ano também aconteceu a desativação do laboratório de informática, devido ao fim do contrato entre a prefeitura e a empresa responsável pela manutenção do laboratório. Em 2012, a escola voltou a atender a Educação Infantil. A sala, antes utilizada pelo laboratório de informática, atende atualmente 25 alunos de Educação Infantil, com 5 anos de idade.

O total de alunos, matriculados em 2012, é de aproximadamente 387 alunos, que são atendidos em dois períodos. No período da manhã (07h:00m às 12h:00m) a escola conta com 8 salas de aula em funcionamento, atendendo alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, organizados nas seguintes classes: Jardim II, 1º ano 'A', 2º ano 'B', 3º ano 'A', 3º ano 'B', 4º ano 'A', 5º ano 'A' e 5º ano 'B'. No período da tarde (13h:00m às 18h:00m) são 7 salas em funcionamento, somente com Ensino Fundamental I, organizados nas seguintes classes 1º ano 'B', 2º ano 'B', 2º ano 'C', 3º ano 'C', 4º ano 'B', 4º ano 'C' e 5º ano 'C'.

A escola possui dois níveis, no térreo há duas salas de aula; um banheiro feminino e um masculino para os alunos, com instalações para deficiente físico, um refeitório, uma cozinha, uma despensa, um almoxarifado, sala de professores com banheiro, sala para a secretaria e sala para a direção também com banheiro.

No andar superior há seis salas de aula e mais dois banheiros para os alunos (um feminino e um masculino) e um para deficiente físico. O acesso ao andar superior é feito por corredor, com rampa apropriada para facilitar o acesso de cadeirantes, segundo recomendação legal.

Conta com uma quadra esportiva (não coberta), cercada por alambrados e com dois vestiários, um feminino e um masculino. Em um espaço improvisado, foram adaptados brinquedos para atender aos alunos da Educação Infantil.

O prédio e suas instalações necessitam de manutenção constante, principalmente nos problemas relacionados à iluminação das salas (lâmpadas queimadas) e ventiladores que param de funcionar. Alguns pisos de cerâmica foram trocados recentemente, pois estavam soltos ou quebrados. As paredes, principalmente da área externa, apresentam manchas de umidade e rachaduras. O alambrado da quadra esportiva está danificado e parte da quadra não pode ser utilizada devido a este problema.

Os alunos atendidos na escola são de famílias advindas de diferentes regiões do estado de São Paulo e do país. Grande parte dos pais de alunos trabalha em casa de família ou em empresas privadas, realizando trabalhos domésticos e/ou auxiliar de serviços gerais. Outra parte é composta por vendedores autônomos e comerciantes, que possuem pequenos comércios em suas casas. Há também pessoas desempregadas que sobrevivem da colaboração de vizinhos e entidades assistenciais.

As famílias apresentam em média, condições socioeconômicas de até dois salários mínimos e outras se encontram em situação de carência. Apresentam necessidades de orientação quanto ao planejamento familiar, noções básicas de saúde, higiene, prevenção de drogas e doenças sexualmente transmissíveis, orientação sobre sexualidade e gravidez precoce, incentivo aos estudos e atividades culturais (Projeto Político Pedagógico [PPP], 2012, p. 6).

O quadro de profissionais da escola em 2012 era composto por 1 vice-diretora, responsável pela administração escolar, 1 auxiliar administrativo, 1 auxiliar de classe, 21 professores, 2 auxiliares de serviços gerais e 2 faxineiras.

Entre os 21 professores do quadro de funcionários da escola, 15 estão atualmente em suas funções na sala de aula. Destes 10 são titulares no cargo, ou seja, possuem sede fixa nesta escola e 7 trabalham nela desde a sua inauguração. Os outros 5 professores são adjuntos, não possuem sede fixa na escola.

Em seu Projeto Político Pedagógico a escola, identifica os principais problemas enfrentados em sua realidade escolar. Entre eles destacamos a “preocupação com a aprendizagem dos alunos e a necessidade de um programa de reforço escolar e acompanhamento psicopedagógico desses alunos”. (PPP, p. 6).

Esta escola explicita em seu PPP uma visão que afirma que a educação “tem como meta o regate de valores humanos e éticos dentro da família, escola e comunidade, a fim de que o aluno consiga se ver como sujeito inserido na sociedade” (PPP, p. 14). Além disso, acredita que as vivências do aluno devem ser consideradas e ampliadas na escola, como forma de torná-los sujeitos ativos e participativos na sociedade.

A instituição também define o perfil de aluno que deseja formar, destacando a importância que deve ser dada à promoção da cultura, à socialização, à cidadania, o respeito à diversidade e aos valores:

“A escola pretende formar um aluno contemporâneo que saiba expressar-se em diferentes ambientes, respeitando a opinião das demais pessoas, bem como, promover seu desenvolvimento intelectual, ou seja, levar o aluno a construir seu conhecimento, participando ativamente do seu processo de aprendizagem com valores emancipatórios; sendo consciente e crítico dos princípios éticos, morais e estéticos, das relações intrapessoal e interpessoal, das habilidades e competências adequadas ao mundo globalizado.” (PPP, p. 14).

Para isso, se baseia nos quatro pilares da educação, definidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser. Em seu plano de ação, estabelece as metas a serem alcançadas e algumas atividades que já são realizadas na escola. Entre as metas, destacamos a promoção e incentivo a prática da leitura e em seu plano de ação a descrição de um projeto de leitura chamado 'Ler é uma viagem', que assim é descrito:

“os professores irão ler para os alunos diariamente, diferentes tipos de textos (informativos, biografias, poemas, contos, científicos, quadrinhos, entretenimento, etc.), irá apresentar variados autores, realizar momentos de leitura coletiva, individual e rodas de leitura, promovendo e incentivando a prática de leitura”. (PPP, p. 16)

A compreensão que a escola possui sobre currículo se apresenta como “um conjunto de disciplinas, programas, planos de estudos e objetivos, o currículo deve ir além de uma seleção de matérias e conteúdos” (PPP, p. 22). Admite que tudo o que se passa na escola permeia o campo educativo e deve ser constantemente adaptado e ajustado ao universo escolar.

4.3. Perfil dos Professores: Formação, Práticas, Hábitos e Ensino da Leitura

Os encontros com os professores aconteceram em dias e horários diferentes, sendo um realizado no período da tarde com duas professoras, dois no período noturno com mais dois grupos de professores, em dias diferentes, seguindo os horários de H.T.P.C já definidos pela escola, dentro das possibilidades dos professores, devido ao acúmulo de cargo, no mesmo ou em outro município.

No primeiro encontro no período da tarde estavam presentes duas professoras, uma do 5º e outra do 3º ano e também a vice-diretora da escola. Iniciamos nossa fala explicando às professoras o tema de pesquisa e a importância da colaboração de todos para que fosse possível realizá-la. Esclarecemos que a participação não era obrigatória e que suas identidades e respostas seriam confidenciais. As professoras demonstraram interesse e curiosidade para conhecer como seria a pesquisa e a sua utilização na dissertação de mestrado.

Neste primeiro encontro esclarecemos que seria realizado um 1º questionário (apêndice IV) para fazer o levantamento do perfil dos docentes com informações relacionadas à sua profissão como docente e sua formação. As professoras responderam as perguntas entre 5 e 10 minutos. Explicamos que esta era uma primeira etapa da pesquisa e

que no próximo encontro realizaríamos uma dinâmica e a aplicação de um 2º questionário (apêndice V).

No mesmo dia, mas no período da noite, com outro grupo de professores, conversamos sobre a pesquisa a ser realizada, a aplicação dos questionários e nossa participação nos próximos H.T.P.C. para continuidade da pesquisa. No dia seguinte, com o terceiro grupo de professores, realizamos a mesma explicação e a aplicação do questionário.

Os professores pareceram interessados e curiosos sobre a participação deles na pesquisa. Demonstraram interesse e admiração pela realização do mestrado, dizendo que estariam à disposição para ajudar no que fosse necessário. Falaram da vontade e interesse em também se aperfeiçoarem profissionalmente, com mais cursos e formações, mas devido ao pouco tempo e custo, não viam possibilidades para realizar esse desejo.

Em um segundo encontro foi realizada a pesquisa qualitativa, iniciada a partir de uma dinâmica com os professores. Nesta atividade os professores foram estimulados a resgatar, escrever e socializar com o grupo como foram os seus primeiros contatos com a leitura e sobre o seu papel no processo de formação de leitores.

Para iniciar a sensibilização, os professores receberam o texto Jardins, do autor Rubem Alves (anexo I), onde o autor relata suas experiências com a leitura na infância. Após esta leitura, os professores foram questionados sobre as suas experiências com a leitura durante a infância, se gostavam de ler, quais as leituras preferidas, como começaram a ler.

Os professores demonstraram interesse e participação, relatando suas experiências, boas e/ou ruins, com a leitura tanto na escola, quanto em casa com a família. Para concluir o encontro, os professores responderam ao 2º questionário (apêndice V) da pesquisa, que abordava a sua prática, hábitos e ensino da leitura.

4.3.1 Alunos: Vivências de Leitura

Para compreender a relação dos alunos com a leitura e como esta prática se dá em sala de aula, foi realizada uma roda de leitura com os alunos da escola. Para isso, contamos com a autorização da vice-diretora e a disposição de uma sala para receber os alunos. Neste local foi organizado um ambiente atrativo para que os alunos se interessassem e compreendessem sobre o que iríamos conversar.

A atividade se deu durante um dia letivo comum e os professores foram avisados com antecedência para que os alunos fossem autorizados a participar. Iniciamos com 5

turmas do período da manhã e 6 turmas no período da tarde do 1º ao 5º ano. A história escolhida para a realização desta roda de leitura foi ‘O menino que aprendeu a ver’, de Ruth Rocha.

A autora conta a história de João, um menino que está indo para a escola para aprender a ler e escrever e que percebe, no universo em que está inserido, coisas que ele não compreende. São as letras e os números que o desafiam no sentido de tentar decifrar o que querem dizer. À medida que a personagem vai participando das aulas e conhecendo as letras do alfabeto, começa a percebê-las nas placas, nos cartazes e fica muito intrigado. O pai então explica ao filho que as letras estavam todas ali, era ele quem não as percebia, mas a partir do momento em que aprendeu a ler e se apropriou de uma habilidade, abriu-se para ele outro universo de possibilidades.

Ao receber os alunos, me apresentava e os convidava a participar da roda de leitura. Antes de iniciar a leitura, perguntávamos sobre quem ali gostava de ler, quem já havia participado de uma roda de leitura e se lembravam de quando tinham começado a ler. Após ouvirem a música ‘Brincar de Ler’ da dupla musical ‘Palavra Cantada’, os alunos eram convidados a conhecer a história do João, o menino que aprendeu a ver.

Os alunos demonstraram interesse, atenção e participação sempre que solicitados. Durante a história permaneceram atentos e em silêncio. Assim que terminava a história os alunos pediam para falar sobre como estavam ou aprenderam a ler, mostrando identificação com o personagem da história. Para incentivar que os alunos contassem a sua história, compartilhamos a minha história, de como comecei a ler aos 7 anos, em um quadro que havia na minha casa com um poema para as mães. Naquele momento, as palavras ganharam sentido em minha vida.

A maior parte dos alunos disse ter começado a ler depois que entrou na escola, com livrinhos de histórias. A primeira palavra que muitos dizem ter lido pela primeira vez foi o próprio nome. Quando perguntados sobre a importância de saber ler muitos disseram que era importante para ‘não se perder’, saber se localizar em algum lugar lendo o nome das ruas. Outros diziam que para ‘arrumar um emprego’, um aluno do 4º ano explicou assim: “Quando você é grande vai procurar um emprego e eles te dão uma ficha para colocar o seu nome, se você não souber ler não vai conseguir o emprego”.

Grande parte dos alunos destacou a importância na leitura em seu uso social, para ler nome de ruas, ônibus, um convite, um bilhete, se informar das notícias do mundo, ajudar os pais e os irmãos menores a ler e também que ler é importante para passar de ano e fazer as provas. Também disseram que a leitura pode ser uma fonte de diversão, citando as histórias em quadrinhos, piadas e parlendas.

Os professores não permaneceram na sala durante a realização da roda de leitura, mesmo não havendo nenhuma restrição para a sua presença. Esta atividade durou em média 25 minutos e ao final de cada roda de leitura 10 alunos eram selecionados, após um sorteio, para responderem um questionário (apêndice VI) sobre as práticas de leitura em sala de aula.

4.3.2 Roda de Leitura com os Professores

No terceiro encontro realizado em um sábado letivo, foi possível contar com a presença de todos os professores no mesmo horário para uma oficina formativa, onde foram apresentadas e discutidas algumas propostas de atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores em sala de aula com os alunos, trabalhando com diferentes gêneros textuais de maior circulação social.

Os professores participaram da mesma roda de leitura que foi realizada com os alunos. Para o aquecimento foi tocada a música 'Brincar de Ler' da 'Palavra Cantada' e a história 'O Menino que aprendeu a ver' da autora Ruth Rocha. Após a leitura, os professores falaram sobre a satisfação em ver um aluno começar a ler e de como para algumas crianças isto é tão difícil, devido às 'dificuldades de aprendizagens', na visão dos professores.

Foi abordado também o 'como se ensinar a ler', já que na história a professora utiliza o ensino de uma letra por vez, chamado pelos professores de 'método tradicional'. Alguns disseram que aprenderam a ler desta forma e acreditam ser a melhor forma de se ensinar uma criança a ler e escrever. Outros professores discordavam, acreditando que o contato com textos e palavras completas era a melhor forma de inserir o aluno no mundo da leitura e escrita. Alternaram-se momentos de discussão e reflexão teórica, com momentos de vivências em atividades de leituras e compartilhamento de experiências.

As sugestões de atividades de leituras (apêndice VII) propostas foram bem recebidas pelos professores, que consideraram importante este momento de troca de experiências, vivências e considerações de cada professor sobre o ensino da leitura, apontando como importante estes momentos de formação e sugestões de como melhorar a sua prática em sala de aula.

4.4. Professores: Quem são e o que Leem

A partir dos 11 questionários respondidos pelos professores atuantes na escola, campo de nossa pesquisa, iniciamos as análises traçando um perfil médio destes professores. Com relação à **escolaridade paterna** 82% dos professores entrevistados têm

pais que cursaram até o Ensino Fundamental I, 9% tiveram acesso ao Ensino Médio e 9% ao Ensino Superior. Em relação à **escolaridade materna**, 18% das mães são sem escolaridade, 55% cursaram o Ensino Fundamental I, 9% cursaram até o Ensino Fundamental II e 18% chegaram ao Ensino Médio. Já em relação à **formação dos professores** 9% se formou no Magistério com a graduação no Curso de Letras, 18% tem o Magistério com graduação em Pedagogia e 73% a graduação em Pedagogia. Com base nestes dados é possível verificarmos que estes professores, em sua maioria, são os primeiros sujeitos de suas famílias a ter acesso a uma escolarização de maior duração, chegando ao Ensino Superior.

Quanto à **formação escolar**, todos os professores cursaram o Ensino Fundamental em escola pública, 91% cursaram o Ensino Médio na escola pública e 9% em escola particular, mas em relação à **formação no ensino superior** 91% se formaram em faculdades particulares e apenas 9% em instituição pública. Essa grande inversão constata que a maioria dos sujeitos desse corpus que cursaram o Ensino Básico na rede pública não conseguiram ingressar no Ensino Superior Público e precisaram arcar financeiramente com o pagamento de seus estudos, isso leva a considerar a hipótese de que, grande parte desses professores tenha trabalhado e estudando ao mesmo tempo, o que certamente comprometeu o tempo disponível e a dedicação total aos estudos durante o curso.

Com relação à **idade dos professores**, 18% têm menos de 30 anos, 64% tem entre 31 e 40 anos e 18% estão entre 41 e 50 anos, portanto, mais da metade (82%) dos professores tem mais de 30 anos de idade.

Os dados sobre o **ano de formação dos professores** mostram que 9% se formou entre os anos de 1980 e 1990, 73% se formaram entre 2001 e 2010 e 18% em 2011 até os dias atuais. Tem-se então 91% do total de professores formados após o ano de 1999, ano de publicação dos primeiros PCN's, o que possibilita considerar que esses professores tiveram acesso aos conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais em seu período de formação com as novas propostas em relação ao ensino da leitura. Os PCN's trazem uma crítica ao ensino tradicional e entende que o professor deva propor situações em que o aluno possa exercitar práticas de compreensão, produção análise e compreensão de textos em situações significativas e de uso prático.

Quanto ao **tempo em que leciona** 36% dos professores têm entre 16 e 20 anos de atuação, 36% entre 11 e 15 anos, 18% entre 6 e 10 anos e apenas 10% dos professores com menos de cinco anos na rede. Relacionando-se os dados sobre **há quanto tempo os professores lecionam**, temos 72% dos professores entre 11 e 20 anos ou mais, no exercício do magistério, sendo que também entre esses professores na sua maioria (91%),

concluíram a graduação nos últimos 10 anos, fato que pode ser atribuído ao grande processo de remodelação e adequação sofrida pelo curso de Pedagogia a partir de 1980.

Os cursos de Pedagogia e Licenciatura ficaram responsáveis pela formação para a docência, sendo base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (Silva, 2003), atuantes na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I. Mesmo com estabelecimento desta norma para a formação em nível superior, a LDB (DL 9.394/96), ainda permitiu para muitas regiões brasileiras, a formação mínima oferecida em nível médio e nos Cursos Normais.

Também ocorreram reformulações nos cursos de Pedagogia e licenciatura como a publicação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, que visam manter uma base comum para as instituições de Ensino Superior, respeitando as diversidades regionais e socioculturais de cada região do país, tendo a docência como base e a escola como uma organização com a função social e formativa de promover com equidade, educação para e na cidadania.

Dessa forma, se revela que muitos destes professores, já atuantes no exercício do magistério, tiveram que se adequar as novas exigências para formação em nível superior (DL 9.394/96, Artigo 62), refletindo a história da formação de professores no Brasil, construída a muitos percalços na busca de se formar professores aptos para trabalhar com as atualidades e desafios da sociedade atual.

Dos professores entrevistados **todos trabalham na rede pública de ensino**, em uma ou mais escolas, do mesmo ou de outros municípios. Com relação aos **anos para os quais lecionam** 45% atua com Educação Infantil e Ensino Fundamental I, 45% atua somente no Ensino Fundamental I e 10% atua com Ensino Fundamental I e II e também Ensino Médio.

No tocante à **carga horária semanal de trabalho**, 45% dos professores responderam cumprir entre 25 e 40 horas semanais, 45% mais de 40 horas semanais de trabalho e apenas 10% dos professores cumprem 25 horas de trabalho semanal. Assim, pode-se analisar que 90% dos professores dispõem de pouco tempo para a preparação de aulas, leituras e atualização profissional tendo que cumprir uma carga horária semanal de trabalho mais extensa, devido à necessidade aumentar seus rendimentos, o que segundo Weber (2000), contribui para o sentimento de desvalorização social, decorrente das precárias condições de trabalho e dos baixos salários a que os professores ainda têm sido expostos.

Com relação aos **cursos de extensão universitária** 36% já cursaram algum tipo de especialização (seja em cursos de pós-graduação ou em especialização), 36% estão cursando e 28% não procuraram nenhum curso complementar a sua formação. Dos 72% de

professores que buscaram algum complemento a sua formação, após a graduação, todos eles realizaram seus estudos em instituições particulares, nas áreas de Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior, Educação Física, Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Arte na Educação e Arte e Inclusão. Destaca-se, mais uma vez, o fato do professor continuar recorrendo a recursos financeiros próprios para sua atualização profissional, levando em consideração que esta continuidade nos estudos justifica-se como um direito e necessidade da profissão. Mas como afirma Nóvoa (2009) é necessário recusar o consumismo de cursos, alimentado por um sentimento de 'desatualização' dos professores. A construção de redes de trabalhos coletivos baseadas no diálogo e na partilha entre os professores se constituem como alternativas para práticas de formação dentro do grupo escolar.

Assim podemos analisar, com base nos dados obtidos, que muitos destes professores vem de famílias de origem humilde, com pais e mães em sua maioria (cerca de 68%) com apenas o Ensino Fundamental I, sendo os primeiros de suas famílias a concluírem uma escolarização de longa duração, chegando ao ensino superior. Essa escolarização que vem da formação no ensino público, passa para a formação em instituições particulares no Ensino Superior, onde o estudante muitas vezes precisa trabalhar e estudar ao mesmo tempo, como forma de poder arcar com os custos de sua formação.

As longas jornadas de trabalho que deixam pouco tempo para a preparação de aulas, atualização profissional e momentos de lazer, são dados que reforçam as dificuldades encontradas pelos professores atuantes na Educação Básica e responsáveis pela formação leitores em sua prática docente, segundo Saviani (2009) a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho, assim torna-se necessário equacionar o aspecto salarial e a jornada de trabalho dos professores. Esta dimensão da atuação docente está entrelaçada à duplicidade política educacional que vigora no país, ou seja, exalta-se a educação como 'sociedade do conhecimento' e 'predomina a redução de custos e cortes de investimento'.

Isso contribui para uma formação deficitária, com falta de tempo e poucos recursos para a aplicação integral aos estudos e demais demandas de um curso superior, voltada para a formação de docentes. Diante do exposto, nas próximas análises buscamos relacionar os dados deste perfil com os hábitos e práticas de leituras destes professores.

4.4.1 Vivências e Hábitos de Leitura

Ao abordar as **práticas e hábitos de leitura dos professores, durante a infância**, verifica-se que 37% dos pais raramente liam para seus filhos, 27% liam às vezes, 18% nunca liam para seus filhos e 18% sempre liam para seus filhos. Portanto, mais da metade desses professores (cerca de 55%), tiveram pais que nunca ou raramente liam para eles na infância. Cruzando-se esses dados ao da escolaridade dos pais (cerca de 68% dos pais e mães com apenas o Ensino Fundamental I completo), pode-se inferir que a maior parte destes professores tiveram acesso a textos literários e práticas de leitura por meio da escola.

Segundo Vygotsky (1934/1987), o ser humano se constitui nas relações que estabelece com os outros, desde o nascimento é dependente dos outros, assim a criança e o adulto são constituídos pelos acontecimentos de sua própria história e pelas marcas da história acumulada no tempo dos grupos sociais com quem partilham e vivenciam o mundo. Assim, as situações proporcionadas ao indivíduo pelo ambiente são fundamentais para a sua constituição enquanto sujeito consciente e capaz de alterar as circunstâncias em que vive. O fato dos pais dos professores não terem tido acesso a uma escolarização de longa duração não significou, no entanto, falta de incentivo da parte dos pais para que os filhos conseguissem uma melhor escolarização, já que estes professores tiveram acesso ao Ensino Superior, representando uma ascensão no nível de formação escolar da sua família de origem. Na perspectiva sócio-histórica, o ser humano é um ser em constante construção e transformação que vai se constituindo a partir de novos olhares e significados para a vida em sociedade.

O fato da leitura não representar um hábito familiar, para muito destes professores, nos leva considerar o que Kleiman (1995) afirma sobre ser a família a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar, pois é neste contexto que as situações de leitura e escrita têm o reconhecimento de suas funções, no entanto, a alfabetização se caracteriza por uma prática específica da escola, que deve ser desenvolvida junto com o letramento.

É se referindo ao **processo de ensino e aprendizagem da escrita e leitura na escola**, que os professores relatam os **momentos positivos ou negativos relacionados a esta prática**. A maioria, no caso, 73% afirmou gostar de ler durante a infância ou adolescência, enquanto que 27% se disseram indiferente ao gosto pela leitura. Esta relação entre a leitura e a escola apresenta-se mais marcante quando os professores relatam sobre as leituras que marcaram suas vidas, positiva ou negativamente. As leituras que marcaram estes professores de forma positiva estão em sua maioria relacionadas aos primeiros contatos com os livros de histórias infantis, como os de Monteiro Lobato e histórias

religiosas. Alguns professores citaram livros de autoajuda, como positivas para a superação de problemas pessoais e conhecimento de histórias de superação.

Entre os professores que citaram leituras que o marcaram negativamente, todas se remetem a práticas escolares, como a leitura obrigatória em voz alta para toda a classe, a obrigatoriedade de leitura de clássicos literários, como o livro Dom Casmurro e obras do autor José de Alencar, a leitura para responder questionários, fazer fichamentos e chamada oral. Outro dado que apresenta leitura relacionada com atividades escolarizadas é o fato de apenas 9% dos entrevistados se referirem ao professor como a **pessoa que mais o influenciou a ler**. Dos entrevistados, 27% diz que ninguém o influenciou a ler, 37% atribui esta influência ao pai, 18% a amigos e, 9% a outras pessoas da família ou necessidade particular.

Todas estas atividades associadas às práticas de leituras que foram citadas pelos professores corroboram com práticas distantes do real aprendizado e função social da leitura. As experiências de leituras de alguns destes professores vem baseada em uma formação onde os alunos devem saber ler, mas muitas vezes não sabem o que estão lendo. Segundo Foucault (1966/2002), os códigos fundamentais de uma cultura, como a linguagem fixam logo de entrada para cada homem, assim a prática de leitura vivenciada por esses professores, pode se refletir em sua prática hoje, enquanto docente.

Para Paulo Freire (1981/1987), a leitura é mais do que decodificar códigos, deve vir carregada se significados do contexto em que está inserida. Não pode se reduzir a um processo mecânico de converter letras em sons. As práticas descritas por estes professores em seu processo de ensino-aprendizagem da leitura revelam-se distante do real sentido e compreensão da leitura, pois não contribuem para o real entendimento daquilo que se lê.

Quanto aos dados referentes aos seus **hábitos de leitura**, 18% dos professores costumam ler livros, 34% textos escolares e textos na internet, 45% jornais, revistas e textos de trabalho. Entre os gêneros mais lidos, os primeiros citados são os textos sobre educação, livros didáticos, contos e literatura infantil. Esses dados apontam para hábitos de leitura dos professores relacionados à sua atuação profissional, como a leitura de textos escolares, livros didáticos, assuntos sobre educação e textos de trabalho.

Mesmo apontando estes gêneros como os mais lidos, 40% dos professores se referem como a **maior motivação para ler um livro** o prazer, gosto ou necessidade espontânea, 32% para atualização cultural e conhecimentos gerais, e por último com 28% para atualização profissional. Quando este dado é relacionado com as informações sobre um livro que leu nos últimos meses e gostou, temos como respostas alguns livros da área educacional como: Educação musical para a pré-escola (Nereide Schilaro Santa Rosa); Inteligência Emocional (Daniel Goleman) e Por uma Cultura da Infância (Ana Lucia Goulart

de Faria, Patrícia dias Prado, Zeila de Brito Fabri Demartini). Muitos livros de literatura infantil e contos como: O Jardim Secreto (Frances Hodgson Burnett); A preciosa pergunta da pata (Leen Van den Berg); O pato, a morte e tulipa (Wolf Erbruch); Estrelas Tortas (Walcyr Carrasco); Chapeuzinhos Coloridos (Roberto Tourero e Marcus Aurelius Pimenta) e A cartola mágica de Lulu (Susan Meddaugh). Alguns livros religiosos e de autoajuda como: Espíritos entre nós (Jannes Van Praagh) e a Cabana (Willian P. Young). E por fim, best-sellers como Harry Potter (J.K. Rowling) e Crepúsculo (Stephenie Meyer).

Desta forma, verificamos que as leituras realizadas pelos professores estão em sua maioria, diretamente relacionadas ao âmbito escolar, como as histórias de literatura infantil e contos, assim como as que fogem deste padrão e estão relacionadas aos livros religiosos, de autoajuda e aos *best-sellers*. Assim, pode-se concluir que a leitura do professor fica limitada ao universo estabelecido pela própria prática escolar, apresentando em seu hábito como leitor um comportamento em que consome o que lhe é oferecido, demonstrando uma capacidade limitada de escolhas, de consumo com autonomia e prática efetiva de leitura.

Quanto ao **tempo reservado à leitura**, 9% dos professores dedicam menos de 1 hora à leitura na semana, 55% dedicam de 1 a 3 horas na semana, 27% de 4 a 10 horas na semana e 9% dedicam mais de 10 horas na semana para a leitura. Este tempo dedicado à leitura acontece para 91% destes professores em casa e para 9% são realizadas em sala de aula. Pensando na carga horária semanal de trabalho destes professores (90% trabalham por cerca de 40 horas semanais ou mais), o tempo para a leitura, seja por prazer ou atualização profissional, fica comprometido, diante das demais atividades do cotidiano e de preparação de aulas que são exigidas destes professores.

Quanto às práticas e hábitos de leitura dos professores de nossa pesquisa, podemos concluir que mesmo oriundos de famílias com baixos níveis de escolaridade e com pouco contato com práticas de leitura na família (55% dos pais destes deles nunca ou raramente liam para seus filhos) com o acesso que tiveram a uma escolarização de longo prazo, sendo na maioria os primeiros a chegar à formação em nível superior, apresentam práticas e hábitos de leitura ainda distante de considerá-los sujeitos de suas leituras. O fato de apenas 9% dos entrevistados citarem o professor como a pessoa que mais o influenciou a ler e as experiências negativas destes professores em relação às práticas escolarizadas no ensino da leitura, pode resultar em implicações diretas na prática de ensino destes docentes.

Entre os professores entrevistados, apenas 18% apontam o livro como o que costumam ler geralmente, a grande maioria 82%, afirmam fazer leituras de textos escolares, textos na internet, jornais, revistas, textos de trabalho, entre outros. Podemos aferir, com

base nestes dados, que os professores entrevistados não mantêm hábitos de leitura com maior tempo de duração, ela limita-se ao próprio universo estabelecido pela cultura escolar.

Segundo Smolka (1989) a atividade de leitura vai além do mero 'hábito' adquirido, no sentido dos efeitos desta atividade de linguagem transformar os indivíduos, enquanto mediam a experiência. A leitura está diretamente relacionada à capacidade de dar sentido àquilo que se lê e assim exercer a sua cidadania, como instrumento de mediação, memória e prática social. Desta forma, podemos considerar que a formação destes professores possibilitou a eles reconhecer o que é considerado legítimo em matéria de leitura, mas não os levou a adquirir um conjunto de disposições que lhe permita um consumo cultural e uma prática efetiva deste ato.

4.4.2 Repercussões do Sujeito Leitor na Prática Docente

Para conhecer como se dá a prática docente destes professores em relação ao ensino da leitura, buscamos verificar o que mais se destaca nas respostas dos professores, quanto às principais leituras em sala de aula, investigar o que eles anunciam ser sua prática de ensino da leitura, identificar as principais dificuldades encontradas em sala de aula para a realização do seu trabalho, os seus objetivos no ensino e aprendizagem da leitura e como relacionam isto com a importância da leitura na prática social dos seus alunos. As respostas dos professores serão relacionadas com as respostas obtidas dos alunos sobre o seu contato com as práticas de leitura realizadas em sala de aula.

Quanto à **frequência com que costumam ler para os alunos**, 82% dos professores afirmam ler todos os dias, 9% dizem ler de 2 a 3 vezes por semana e 9% apenas 1 vez na semana. Quando relacionados às respostas dos alunos, sobre **as práticas de leitura dos professores na sala de aula**, 46% disseram que o professor lê todos os dias, 39% diz que o professor lê às vezes, 10% poucas vezes e 5% dizem que o professor nunca lê em sala de aula.

Neste sentido Lajolo (1993) considera que nas aulas, a leitura deve ser abordada como uma competência que precisa ser ensinada e constantemente desenvolvida, precisa estar em evidência para promover a inserção dos alunos na sociedade letrada. Assim analisando as respostas dos alunos (46% dizem que o professor lê diariamente) e a respostas dos professores (82% dos professores dizem ler diariamente) nota-se uma diferença entre elas. Isto pode sugerir que as leituras não estejam evidenciadas na rotina das aulas, como no início da aula, por exemplo, ficando restrita a leitura para a realização de atividades.

Para Bakhtin (1929/1985) o homem é um ser essencialmente social, que por meio da linguagem, constrói suas experiências sociais e históricas. O professor se torna o mediador, que por meio da linguagem, assume o papel de interlocutor na construção do conhecimento. Por isso a leitura feita pelo professor na sala de aula, constituiu-se como uma prática de interação e mediação do professor diante do ensino da leitura para seus alunos.

Sobre as **principais leituras realizadas em sala de aula por esses professores**, 55% estão relacionadas à leitura de textos para atividades didáticas e 45% a leituras por prazer. Esse dado pode apontar para a prática destes professores, ainda influenciada pela formação que tiveram, enquanto alunos. Destaca-se o fato de nenhum dos professores citarem a leitura de notícias e atualidades como uma das leituras realizadas em sala de aula, o que pode revelar uma preocupação com o ensino do código escrito, mas não com a sua utilização nas práticas sociais que circulam na sociedade.

Como afirma Soares (1998/2006), a apropriação do sistema de escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. A apropriação da leitura e da escrita vai além de decodificar, compreende assumi-la como propriedade. O desafio da escola não é somente o de alfabetizar os seus alunos, mas de torná-los letrados. As atividades de ler e escrever devem partir de necessidades contextualizadas com a vida real, o ideal seria se ‘alfabetizar letrando’, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Os dados coletados sugerem um distanciamento entre o ensino da leitura e sua utilização nas práticas sociais, como as informações presentes no cotidiano destes alunos.

Sobre **o que os alunos costumam ler durante as aulas**, 42% diz ler livros de histórias, 26% histórias em quadrinhos, 16% o livro didático e 16% diz realizar leituras diversas entre regras de jogos, receitas culinárias, revistas e jornais. O contato com materiais de leitura é importante, pois de acordo com Soares (1998/2006) mesmo a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, brinca de ler e escrever e ouve histórias já é capaz de perceber o uso e função da leitura e escrita, penetrando no mundo do letramento.

Assim o contato desses alunos com diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes são muito importantes, mas devem ser orientado dentro de um ensino sistemático, que cabe à educação formal na escola orientar a aprendizagem do sistema da língua escrita, considerando a alfabetização inseparável do letramento (Kleiman, 1995).

Sobre a forma **como realizam o ensino da leitura** as respostas se dividem em duas categorias: a leitura por prazer e a leitura diária. A leitura por prazer é definida pelos professores como apresentação aos alunos de textos interessantes e curiosos e o contato com livros para a promoção do ‘ler pelo prazer de ler’. A outra forma de ensino mais citada é a leitura diária com a utilização de diversos gêneros textuais, relacionadas com as

atividades que serão trabalhadas em sala de aula. Na pesquisa realizada com os alunos, quando questionados para que leem durante as aulas, 45% deles entendem que a leitura que fazem tem como objetivo que aprendam a ler, 18% consideram que leem para a professora dar nota, 15% para que saibam das coisas, 13% para fazer as atividades e apenas 9% para se divertir.

Considerando que a criança precisa dar sentido àquilo que lê, mais do que somente decodificar o que está escrito, Jolibert (1994) diz que ler é atribuir diretamente um sentido a algo, trata-se de ler escritos reais, no momento em que se precisa realmente deles, numa situação de vida real, é lendo de verdade que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler. O que irá tornar a aprendizagem desta leitura significativa é a sua prática dentro de um contexto real para o aluno não apenas para que aprendam a ler ou serem avaliados.

Smith (1997) ainda nos garante que o ensino das estratégias de leituras compreensivas não pode ser deixado para as idades mais avançadas, ou se ensina nos primeiros contatos das crianças com os textos ou corre-se o risco de se formar alunos capazes de decifrar, mas não utilizar a leitura como meio de aprendizagem, acesso à informação, nem prazer. Assim verifica-se que a prática docente destes professores ainda é influenciada pelo ensino da leitura como uma habilidade, que compreende a aquisição do código escrito, mas ainda permanece distante de atividades que se aprofundem e a aproxime da sua função real na prática social.

Em relação às dificuldades **encontradas para ler e promover a leitura entre os alunos**, 46% dos professores afirmam não encontrar dificuldades. Entre os outros 54% dos professores, as dificuldades encontradas dividem-se em duas categorias: falta de acervo e a falta de interesse dos alunos. O discurso sobre o desinteresse dos estudantes é o mais proferido entre os professores. Eles identificam que os alunos “não param para ouvir, não têm concentração”, apontam que muitos alunos não têm o hábito de ouvir histórias em casa e não conseguem permanecer atentos por muito tempo nas atividades de leitura. Outros professores consideram que a falta de acervo e de um espaço adequado (biblioteca) são fatores que dificultam o trabalho com a leitura.

Apesar de atribuir ao desinteresse e falta de atenção às dificuldades encontradas para a promoção do hábito de ler entre os alunos, quando questionados sobre o seu **gosto pela leitura**, 79% dos alunos afirmam gostar de ler, 15% diz gostar pouco e 6% afirma não gostar de ler. Assim, podemos levantar a hipótese de que, a partir da constatação que o professor traz consigo de que os alunos não têm o hábito da leitura, ainda encontra dificuldades para desenvolver e constituir em sua prática estratégias que proporcione este hábito aos seus alunos.

Para Saviani (1983/1985) com o maior acesso das classes trabalhadoras à escola, temos o desafio de repensar a escola como um ambiente transformador ou mantenedor dos interesses dominantes, a escola sofre a determinação do conflito de interesse que caracteriza a sociedade. Assim, como principal agência na formação de leitores, a escola deve utilizar-se da real necessidade de seus alunos para que consiga envolvê-los em atividades que sejam realmente significativas e que associem o seu interesse e gosto pela leitura, com práticas mais acessíveis e de real importância para a sua vida, como forma de se reduzir a distância entre o gosto pela leitura declarado pelos alunos e o aparente desinteresse descrito pelos professores.

Analisando os discursos dos professores sobre **o objetivo principal ao desenvolver o ensino e aprendizagem da leitura**, temos três categorias de análises: ler para realizar atividades escolares, promover o hábito e gosto pela leitura e a leitura para ampliação do conhecimento e senso crítico dos alunos. Para 18% dos professores, o principal objetivo no trabalho com a leitura está voltado para as práticas escolares como a relação entre a fala e a escrita, reconhecer as finalidades de diferentes textos e estimular os exercícios de leitura. Já para 55% dos professores, o principal objetivo é promover o hábito e gosto pela leitura. Entre os professores, 27% consideram que o objetivo deve ser o de ampliar os conhecimentos do aluno, colaborar com a formação do seu senso crítico, com a capacidade de refletir e formar opinião sobre fatos de seu interesse.

Mesmo com a maior parte dos professores considerando que o principal objetivo é desenvolver entre os seus alunos o hábito e gosto pela leitura, quando perguntamos aos alunos sobre o **quanto leem em sala de aula**, 42% dizem ler às vezes, 23% dizem ler pouco e apenas 35% dizem ler muito. Estes dados apontam para uma inversão sobre os objetivos desejados pelos professores e o que os alunos apresentam ser oferecido a eles em sala de aula. Se o objetivo é desenvolver nestes alunos o hábito e gosto pela leitura, a escola como provável único lugar a que terão acesso e condições para desenvolver, além do hábito e gosto pela leitura, o senso crítico e ampliação dos seus conhecimentos, apresenta-se pela resposta dos alunos, distante desta meta.

De acordo com Nóvoa (1999), a definição da consciência e da responsabilidade profissional vai além do ato técnico de ensinar, prolongando-se no ato formativo de educar, assim as práticas de leituras centradas apenas em textos e materiais exclusivos para a leitura, tem sido bons para ensinar a decodificar, construindo uma visão empobrecida do ato de ler.

Nas considerações dos professores sobre o **trabalho com a leitura e a sua importância na prática social dos alunos**, vemos que os professores apresentam certa dificuldade em relacionar o trabalho que desenvolvem com a leitura e como a sua

importância revela-se na prática social dos alunos. Entre as respostas obtidas temos duas categorias que sintetizam as respostas: o saber ler e a leitura para ter acesso ao conhecimento.

Para 30% destes professores, a leitura é importante na prática social para que os alunos sejam capazes de “ler e entender o que lê”, sendo importante que sejam alfabetizados, que enriqueçam o seu vocabulário. Para 70% dos professores, a leitura na prática social favorece a aquisição de conhecimentos para a vida como forma de se interar do mundo em que está inserido. Destaca-se a importância da leitura na vida social para ser capaz de ler instruções, saber notícias, encontrar informações e buscar relacionar o que é ensinado na escola com a realidade do dia-a-dia dos alunos.

Entre as respostas observa-se que os professores são capazes de pontuar a importância da leitura para a vida social dos alunos, mas não conseguem relacionar como o seu trabalho em sala de aula pode se aproximar desta realidade. Segundo os PCN’s, a escola tem como papel a formação de cidadãos críticos, capazes de investigar e descobrir de forma ativa os objetos do mundo da linguagem a que estão expostos. A leitura como prática social deve ser, portanto, sempre um meio e nunca um fim, pois deve ampliar-se para além do domínio do código escrito, para fazer uso social deste código.

A prática da leitura em sala de aula deve oferecer mais do que somente o convívio do aluno com a linguagem, deve oferecer o convívio com práticas sociais, constantes e progressivas em sua diversidade, onde a aprendizagem parte da necessidade do aluno e possibilita a ampliação constante do seu universo de referências. O desafio da escola continua sendo o de não somente alfabetizar os seus alunos, mas de torná-los letrados.

Considerações Finais

Essa pesquisa concluiu sua finalidade de conhecer, numa dada realidade e contexto, o universo de significações que o professor possui sobre a leitura e que recaem sobre a sua prática docente, por meio da análise qualitativa dos dados levantados chegamos a um perfil de professor leitor que confirma nossa hipótese de que são os seus hábitos, bem como sua crença na leitura, como fator de inclusão social sua e de seus alunos, que determinam o seu fazer pedagógico.

Ao examinar e conhecer o Projeto Político-Pedagógico da escola, obtive o perfil médio dos professores, levando em consideração dados relativos à sua formação e seus hábitos de leitura. Em uma segunda etapa os dados mostraram os hábitos de leitura por eles desenvolvidos, as suas concepções sobre leitura, sua prática de ensino e os principais problemas enfrentados. Os alunos tiveram participação relevante para as análises.

Com o decorrer dos estudos realizados para análise dos resultados e fundamentação teórica de nosso tema de pesquisa, vimos crescer as inquietações sobre como o processo de formação de professores se articula com sua prática, para contribuir com a formação leitores ‘competentes’, com perspectivas para a inclusão social. As ações desenvolvidas junto à direção, coordenação pedagógica e professores proporcionaram momentos de formação continuada e reflexão sobre a prática docente, nos dando perceber as contribuições deste trabalho para instalar o debate sobre a leitura, ao mesmo tempo em que, serviu para revigorar as discussões sobre o trabalho pedagógico e as necessidades de inovações na escola.

Como estudo de caso esse trabalho trouxe para a escola, sua comunidade de professores e especialistas, atingindo alunos e famílias, elementos para uma releitura contextualizada do Projeto Político Pedagógico e seu desenvolvimento no cotidiano do chão da escola capaz de extrapolar seus efeitos rumo às transformações na realidade social.

A pesquisa em suas etapas e resultados reafirma a importância da reflexão crítica sobre o processo de formação de professores, revelando as contradições do sistema educacional nas dificuldades encontradas para o exercício da prática docente e formação de sujeitos leitores em nosso país. As análises da pesquisa nos revelam que:

- A maioria dos professores pesquisados vem de núcleos sociais com baixa escolarização, onde a leitura não esteve muito presente, sendo os primeiros da família a conquistar uma escolarização de longa duração chegando ao Ensino Superior.

Dado que confirma a influência do meio cultural como estímulo e oportunidades para desenvolver e valorizar os hábitos de leitura.

- A formação básica destes professores aconteceu para a maioria na rede pública de ensino e, o ensino superior em instituições particulares, onde trabalhavam durante o dia, para pagar a sua formação e estudavam à noite.

Uma contradição social que marca a sociedade brasileira no que diz respeito à qualidade do ensino público e privado na Educação Básica e Superior.

- A formação destes professores não os levou a desenvolver hábitos efetivos de leitura.

Apesar de reconhecerem o que é 'legítimo' em matéria de leitura, seus hábitos e práticas demonstram que tendem a reproduzir o conhecimento a que tiveram acesso, sem se tornarem sujeitos de suas leituras e desse conhecimento.

- Possuem dificuldades de âmbito político social, para o exercício da prática docente em nosso país, em razão das políticas salariais e as longas jornadas de trabalho, para compor um salário razoável.

Situação que limita o tempo do professor para a preparação de suas aulas e a participação em cursos ou encontros que promovam a sua formação continuada, a fim de proporcionar não apenas mais um 'curso' e sim, conhecimentos e estratégias que realmente qualifiquem e ampliem suas perspectivas para o exercício profissional de qualidade.

Nossa pesquisa buscou contribuir para despertar em todos e principalmente naqueles que trabalham com a leitura em sala de aula, a conscientização social de sua prática, desvelando em nossas conversas durante a pesquisa que o acesso ao texto escrito, à palavra escrita, foi por muitos séculos privilégio de uma classe e objeto de poder e dominação sobre os que não o detém ou dominam e que só nos tornaremos pessoas livres dessa dominação se nos apropriarmos desse 'privilégio' ou mais ainda, se lutarmos como educadores pra que deixe de ser privilégio de poucos.

A inclusão social na atual sociedade implica em leitura crítica e letramento, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico e o conhecimento do mundo. Quanto mais longe desse conhecimento e domínio da leitura, mais próximo da marginalização, dependência e manipulação se torna o cidadão.

Nossas recomendações, a partir dos dados analisados, destinam-se primeiramente aos colegas professores:

- Leiam, não só para seus alunos, mas para si mesmos. Façam com que seus alunos sintam-se motivados a conhecer o mundo inteiro, seja por uma notícia de jornal, um artigo de revista ou um livro de literatura infantil. Para que a escola possa tornar os alunos bons leitores, será preciso mobilizá-los internamente, para que considerem a leitura algo interessante e desafiador, indo além das atividades

escolarizadas de leitura, para que os alunos sejam capazes de investigar e descobrir de forma ativa, os objetos do mundo da linguagem, a que estão expostos.

Aos responsáveis pela formação de professores – diretores, coordenadores pedagógicos, Secretárias de Educação Básica e Superior, universidades e outras instituições:

- Contribuam e preocupem-se em investir tempo e qualidade na formação dos docentes, investindo em parcerias e dividindo os desafios e sucessos do processo.

Consideramos que uma das formas de se viabilizar a extensão desta formação é a concretização efetiva de um trabalho coletivo nas escolas, dentro da carga horária de trabalho paga ao professor, momento em que possa se reunir com seus pares, sob orientação de Coordenador Pedagógico, a fim de estudar, discutir, refletir, compartilhar experiências, disseminar projetos e ideias, definir aspectos pedagógicos ligados ao ensino e aprendizagem da leitura para a formação de alunos leitores.

Paulo Freire nos fala sobre a leitura do mundo em que o debate sobre os assuntos do cotidiano e as experiências dos aprendizes pode possibilitar o encontro com a cultura e com os seus próprios limites e potencialidades para que então a leitura da palavra possa surgir deste diálogo da palavra e do mundo, surgindo a possibilidade de ser melhor e de intervir no mundo e na história do mundo.

Para aqueles que acreditam que a cada dia e a cada situação pode se aprender mais, desejamos que com nosso estudo, não só os envolvidos nesta pesquisa, mas todos aqueles que se interessam por uma educação de qualidade, possam considerar que é possível criar situações em que os professores se apoiem e se sustentem no crescimento uns dos outros. Que reflitam sobre as suas ações e sobre as suas práticas ampliando, dessa forma, a compreensão da leitura, a partir das análises, reflexões e incorporação de novos conhecimentos que ocorreram como forma de respaldar o significado e as escolhas de futuras ações em torno do ensino e prática da leitura.

Essa pesquisa e todas que versarem sobre ‘Formação e Leitura: O professor, sua prática e a Inclusão Social’ apresenta-se como um importante objeto de investigação, à medida que crescem as inquietações sobre como formar leitores ‘competentes’, favorecendo a inclusão social e a formação de cidadãos livres, autônomos, críticos e criativos para a ascensão social e política do Brasil, país que vem se projetando no cenário mundial, mas que carrega ainda a herança do analfabetismo e da exclusão.

Durante este tempo de aprendizagens e reflexões, essa experiência foi rica e muito viva. Mais do que registrar uma história marcada por dificuldades e problemas, foi preciso coragem, vontade e desejo para assumir nosso papel como pesquisador e buscar contribuir

com mais esse capítulo, do livro que vem sendo escrito para contribuição na formação de leitores em nossa sociedade.

Este não é um trabalho que termina aqui e sim, marca o ponto de início de uma caminhada...

Bibliografia

- Almeida, J. D. (2007). Da experiência leitora à formação: um encontro com a literatura infantil [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Campina Grande para obtenção do grau de mestre, orientada por Márcia Tavares Silva, Campina Grande. Retirado a 21 de Dezembro de 2011, em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007152400916015P6>.
- Alves, E. V. D. (2008). Estratégias de leitura e a (re) significação de uma prática de leitura. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do grau de mestre, orientado por João Hilton Sayeg de Siqueira, São Paulo. Retirado a 21 de Dezembro de 2011, em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008433005010022P6>.
- Baiarde, E.C. (2008). Leitura e escola: um estudo sobre a visão de professores e alunos sobre a prática de leitura. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do grau de mestre, orientada por Mercedes Fátima de Canha Crescitelli, São Paulo. Retirado a 21 de Janeiro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082933005010022P6>.
- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (M. Lahud & Y. F. Vieira.: Trad., 7º ed.) São Paulo: Hucitec. (Original publicado em 1929).
- Bastos, M. H. C. (1997, 01 de Abril). A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). *Revista História da Educação*, 1, 115-133. Retirado em 20 de Março de 2012, em <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30631/pdf>.
- Bezerra, M. H. B. (2009). Formação do leitor: a escola cumpre a tarefa? [Resumo]. Tese apresentada ao Departamento de Educação, História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para obtenção do grau de doutor, orientada por Alda Junqueira Marin, São Paulo. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091133005010001P9>.
- Cavalcante, M. J. (1994). CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez.
- Chameux, E. (1994). Aprender a Ler: Vencendo o Fracasso. (M. J. A. Ferreira.: Trad., 1st, p. 143) São Paulo: Cortez.

- Chauí, M. (1999) Convite à filosofia. (12º ed., p. 440) São Paulo: Ática. (Original publicado em 1996).
- Côco, D. (2006). Práticas de Leitura na Alfabetização. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do grau de mestre, orientada por Claudia Maria Mendes Gontijo, Espírito Santo. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062730001013.001P1>.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2002). Resolução 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Acedido em 20 de Março de 2012, em <http://www.mec.gov.br/cne>.
- Cruvinel, F. R. (2010). A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças. [Resumo]. Tese apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho para obtenção do grau de doutor, orientado por Dagoberto Buim Arena, Marília. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20101133004110040P5>.
- Cunha, J. C. (2008). O discurso do professor sobre as práticas de leitura na sala de aula do ensino fundamental. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do grau de mestre, orientada Evangelina Maria Brito de Faria, João Pessoa. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20083424001015048P0>.
- Demo, P. (1991). Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (2007). Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas.
- Duarte, S. G. (1986). Dicionário brasileiro de educação. (1st ed., p.175). Rio de Janeiro: Antares Nobel.
- Fazenda, I. (1999). Novos Enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, R. A. P. (2007). A formação do professor leitor: práticas de leitura em diferentes contextos. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria Sophia de Toledo Zanotto, São Paulo. Retirado em 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20072533005010023P2>.

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1984). *A Psicogênese da língua escrita*. (D. M. Liechtenstein, L. D. Marco, M. Corso.: Trad., 1st ed., p.300) Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1979).
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. (B. C. Magne.: Trad., 1st ed.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1989).
- Foucault, M. (2002). *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. (S. T. Muchail.: Trad., 8º ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1966).
- Freire, P. (1987). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. (20º ed., p. 96) São Paulo: Autores Associados Cortez. (Original Publicado em 1981).
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1994). Pressupostos do Projeto Pedagógico. In.: *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília, Brasil, Agosto 28/Setembro 2, 1994. Brasília: MEC.
- Gadotti, M. (2001). Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In J.E. Romão (Org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. (4º ed., pp. 33-41). São Paulo: Cortez. (Original publicado em 1997).
- Galli Soares, S. (2006). *Educação e Comunicação. O ideal de inclusão pelas tecnologias de informação. Otimismo exarcebado e lucidez pedagógica*. São Paulo: Cortez.
- Gonçalves, H. (2008). *Futuros formadores de leitores: em que concepções de leitor, leitura e texto se conduzem?* [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina para obtenção do grau de mestre, orientada por Lucineia Aparecida de Rezende, Londrina. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capesdw.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082740002012015P7>.
- Guimarães, L. G. (2007). *Tinha uma leitura no meio do caminho: formação do aluno leitor*. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para obtenção do grau de mestre, orientado por Reuber Gerbassi Scofano, Rio de Janeiro. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071331001017001P4>.
- Gurjão, M. V. S. (2009). *Memórias, práticas e discursos sobre a leitura*. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do grau de mestre, orientado por Socorro de Fátima Pacífico Barbosa, João Pessoa. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200959>

24001015048P0.

- Instituto Pró-Livro [IPL]. (2008). Retratos da leitura no Brasil. (1st ed., p. 232). São Paulo: Imprensa Oficial.
- Jolibert, J. (1994). Formando crianças leitoras. (B.C. Magne.: Trad., Vol. 1, p.219). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A. B. (Org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. (1 st ed., pp. 15-61). Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In Rojo, R. (Org.). Alfabetização e letramento. (1st ed., pp. 173-203). Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (2005). Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escreve. [Versão eletrônica]. Cefiel/IEL/Unicamp. Retirado em 11 de Junho de 2012 em http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf.
- Lajolo, M. (1993). Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática.
- Lerner, D. (2002). Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. (E. Rosa.: Trad., 1st ed., p. 120). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2001).
- Luna, S. V. (2000). Planejamento de Pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC.
- Medeiros, J. B. (2002). Redação Científica: A prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas.
- Minayo, M.C.S. (1992). Fase de trabalho de campo. In O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. (1 st ed., p. 105-196). São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO.
- Ministério da Educação. (2008). *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; INEP.
- Miquelin, M. I. S. F. (2006). Leitura e Escola: A formação do aluno leitor. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos para obtenção do grau de mestre, orientado por Álvaro Cardoso Gomes, São Paulo. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20065633049017003P0>.
- Monarcha, C. (1999). Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes. Campinas: UNICAMP.

- Moraes, D. M. D. (2006). Professoras leitoras e formadoras de alunos leitores: relações entre trajetórias iniciais de leitura e prática docente. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso para obtenção do grau de mestre, orientado por Cancionila Janzkovski Cardoso, Mato Grosso. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006650001019001P8>.
- Morin, E. (2000). Os setes saberes necessários à educação do futuro. (C.E. Silva & J. Sawaya.: Trad., 2nd ed., p. 118) São Paulo: Cortez. (Original publicado em 1999).
- Munari, A. (2010). Jean Piaget. (D. Saheb.: Trad., 1st, p. 156) Recife: Massangana.
- Nagle, J. (1974). Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU/Edusp.
- Neto, O. C. (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. In M. C. S. Minayo (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. (1 st ed., pp. 51-66). Petrópolis: Vozes.
- Nochi, M. G. (2009). A formação dos leitores de uma escola pública: O ler para compreender. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade do Oeste Paulista para obtenção do grau de mestre, orientado por Ana Luzia Videira Parisotto, Presidente Prudente. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20092033054010002P4>.
- Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação, 4, 109-139.
- Nóvoa, A. (1999, Janeiro/Junho). Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas [versão eletrônica]. Educação e Pesquisa, 1, 11-20, Vol. 25. Retirado em 20 de Março de 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>.
- Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN's]. (1997). *Língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Pinheiro, L. R. (2007). Concepção de professores do ensino fundamental sobre a leitura. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná para obtenção do grau de mestre, orientada Sandra Regina Kirchner Guimarães, Curitiba. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20077240001016001P0>.
- Platzer, M. B. (2009). Crianças leitoras entre práticas de leitura. [Resumo]. Tese apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de

- Campinas para obtenção do grau de doutor, orientada por Norma Sandra de Almeida Ferreira, Campinas. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20093282633003017001P2>.
- Pulaski, M. A. S. (1986). *Compreendendo Piaget: uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança*. (V. Ribeiro.: Trad.) Rio de Janeiro: Guanabara Koogan (Original publicado em 1971).
- Rocha, T. B. (2008). Práticas de Leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental: Implicações para a formação do leitor crítico. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo para obtenção do grau de mestre, orientada por Cleonara Maria Schwartz, Vitória. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081230001013001P1>.
- Rodrigues, F. (2006). Processo de Apropriação da Leitura: Implicações para a sala de aula. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho para obtenção do grau de mestre, orientado por Dagoberto Buim Arena, Marília. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061633004110040P5>.
- Sacristán, J.G. (2000). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. (E.F. F. Rosa.: Trad., 3º ed.). Porto Alegre: ArtMed. (Original publicado em 1991).
- Salome, L. C. (2010). Os sentidos da leitura para as professoras do ensino fundamental. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Metodista de São Paulo para obtenção do grau de mestre, orientada por Marília Claret Geraes Duran, São Paulo. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20101333017018007P8>.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Santos, N. R. (2008). Práticas de Leitura no Ensino Fundamental: Em que medida a Escola contribui para motivar e formar alunos leitores. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Alagoas para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria Inez Matoso Silveira, Maceió. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082626001012011P5>.

- Saviani, D. (1985). *Escola e Democracia. Teorias da educação. Curvatura da vara. Onze teses sobre educação e política.* (8º ed., p. 96). São Paulo: Cortez Autores Associados. (Original publicado em 1983).
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação.* Vol. 14, n.º 40, pp. 143-155. Retirado a 20 de Março de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>.
- Secretaria Estadual da Educação. (1977). *Habilitação específica de segundo grau para o magistério: guias curriculares para os mínimos profissionalizantes.* São Paulo, DC: Autor.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2011). *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano.* São Paulo: FDE.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2010). *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano.* (4º ed., Vol. 2, p. 144). São Paulo: FDE.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2012a). *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 3º ano.* (5º ed., Vol. 2, p. 328). São Paulo: FDE.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2012b). *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor - 4º ano.* (4º ed., p. 408). São Paulo: FDE.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2012c). *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor - 5º ano.* (4º ed., p. 372). São Paulo: FDE.
- Seidel, E. S. (2007). O professor, a história e a criança: as aventuras e desventuras entre o ERA uma vez e o FORAM felizes para sempre. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de mestre, orientada por Terezinha Kuhn Junkes, Florianópolis. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese2007941001010014P0>.
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico.* São Paulo: Cortez.
- Silva, C. S. B. (2003). *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.* (2nd ed., p.120). Campinas: Autores Associados. (Original publicado em 1999).

- Silva, R. N., Esposito, Y. L., Sampaio, M.M. & Quinteiro, J. (1991). *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/REDUC.
- Silva, S. P. (2007). *Leitura e Formação Docente nas Vozes de Futuros Professores*. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Letras da Universidade Federal do Pará para obtenção do grau de mestre, orientado por Sandoval Nonato Gomes Santos, Belém. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071115001016008P3>.
- Smith, F. (1997). *Leitura Significativa*. (B. A. Neves.: trad., 3º ed.). Porto Alegre: Artmed. Ano de publicação
- Smolka, A. L. B., Silva, E. T., Bordini, M. G. & Ziberman, R. (1989). *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Soares, M. (2006). *Letramento: um tema em três gêneros*. (2nd ed., 11º reimpressão, p.128). Belo Horizonte: Autentica. (Original publicado em 1998).
- Soares, S. G. (2001). *Arquitetura da identidade sobre educação, ensino e aprendizagem*. Campinas: Cortez.
- Soares, S. G. (2003). *Educação e Interação Social*. Campinas: Alínea.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. (C. Schilling.: Trad., 6º ed., p. 194). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1992).
- Sousa, A. C. (2006). *A formação de professores – leitores: As marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura*. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho para obtenção do grau de mestre, orientada por Renata Junqueira de Souza, Presidente Prudente. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061133004129044P6>.
- Tanuri, L. M. (1979). *O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.
- Tanuri, L. M. (2000, Maio/Junho/Julho/Agosto). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 14, pp. 61-88. Retirado em 20 de Março de 2012 em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf.
- Trava, S. M. (2006). *O Processo de Mudança do Sujeito-Professor no Trabalho com Práticas de Leitura na Escola*. [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade São Francisco para obtenção do grau de mestre,

- orientada por Elizabeth dos Santos Braga, São Paulo. Retirado a 21 de Dezembro de 2011 em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006633050015004P1>.
- Triviños, A. N. S. (2008). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vasconcellos, C. S. (2010). *Coordenação do trabalho pedagógico. Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. (13º ed., p. 213). São Paulo: Libertad Editora. (Original publicado em 2002)
- Vidal, D. G. (1995). *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de doutor, orientada por Marta Maria Chagas de Carvalho, São Paulo.
- Villardi, R. (1999). *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark / Dunya.
- Vinco, S. R. (2006). *Formação do Leitor: Um bicho de quantas cabeças?* [Resumo]. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal Fluminense para obtenção do grau de mestre, orientada por Edwiges Guiomar dos Santos Zaccur, Rio de Janeiro. Retirado a 21 de Dezembro de 2011, em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20065331003010001P0>.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A Formação Social da Mente*. (J.C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche.: Trad., 3º ed., p. 191). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1984)
- Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. (J. L. Camargo.: Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original Publicado em 1934)
- Weber, S. (2000, Abril). Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação e Sociedade*, 70, 129-156, v.21.
- Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. (11º ed., p. 235). São Paulo: Global. (Original publicado em 1981)

Eletrônicas:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES]. (2012). Acedido a 21 de Dezembro, 2011 de CAPES em www.capes.gov.br.
- Fundação para o Desenvolvimento da Educação [FDE]. (2012). <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=lerescrev>

e. Acedido em 04 de Setembro, 2012 de FDE em <http://www.fde.sp.gov.br/pagespublic/Home.aspx>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2012). <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=351300#>. Acedido a 20 de Setembro, 2012 de IBGE em <http://www.ibge.gov.br>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2012). <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9349>. Acedido em 14 de Agosto, 2012 de INEP em www.inep.org.br.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2012). http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf. Acedido a 11 de Setembro, 2012 de INEP em www.inep.org.br.

Todos pela Educação. (2012). <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/5c174be5-a302-4a90-a3ca-7e7872145adf.pdf>. Acedido a 13 de Setembro, 2012 de Todos pela Educação em <http://www.todospelaeducacao.org.br/>.

Legislação:

Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília. Acedido em 06 de Setembro de 2012, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Decreto-Lei n.º 10/1835 de 10 de Abril. Decreto de Criação da Escola Normal.

Decreto-Lei n.º 5.884/33 de 21 de Abril. Código de Educação do Estado de São Paulo.

Decreto-Lei n.º 1.190/39 de 4 de Abril. Dá Organização à Faculdade de Filosofia.

Decreto-Lei n.º 8.530/46 de 2 de janeiro. Lei Orgânica do Ensino Normal.

Decreto-Lei n.º 4.024/61 de 20 de Dezembro. (Revogado). Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Decreto-Lei n.º 5.692/71 de 11 de Agosto. (Revogado). Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Decreto-Lei n.º 169/83 de 7 de Agosto. Addila diversas disposições á Lei n.88, de 8 de Setembro de 1892.

Decreto-Lei n.º 9.394/96 de 20 de Dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Decreto-Lei n.º 11.114/05 de 16 de Maio. Altera os artigos 6º, 30, 32 E 87 da lei n.º 9.394/96, de 20 de Dezembro, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

Decreto-Lei 11.274/06 de 06 de Fevereiro. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei n.º 9.394/96, de 20 de Dezembro, que estabelece as diretrizes e bases de

educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade.

Decreto-Lei n.º 5933/06 de 9 de outubro. Implanta o ensino fundamental de 09 (nove) anos, na rede municipal de Cotia, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade.

Decreto-Lei n.º 5971/06 de 5 de Dezembro. Cria a unidade escolar 'E.M. Isabel Ribeiro Leal Leite'.

Parecer nº 5/2005 de 13 de Dezembro. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação (CNE).

Parecer n.º 349/72 de 6 de Abril. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Conselho Federal de Educação (CFE).

APÊNDICES

Apêndice I – Carta ao Diretor

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu compreendo os direitos do participante desta pesquisa intitulada “**Formação e Leitura: O Professor, sua Prática e a Inclusão Social**”, orientada pela **Profa. Dra. Suely Aparecida Galli Soares** e que tem como pesquisador responsável **Viviane da Rocha** da Escola Superior de Educação Almeida Garrett (<http://www.easeag.pt>), que pode ser contactado pelo e-mail: vivi.prof@hotmail.com telefone (11) 99860-7991. Autorizo a abordagem do tema com os professores nos Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e nas salas de aula do 1º ao 5º ano, no corrente ano letivo de 2012, com participação também dos alunos em algumas atividades. Compreendo a sua razão de ser deste estudo e o responsável pela pesquisa garante o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos no tratamento dos dados na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Viviane da Rocha

Cotia, 21 de Maio de 2012

Assinatura do Responsável

Apêndice II – Autorização de Uso de Imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Nome: _____, nacionalidade: _____,
Data de nascimento: _____, estado civil: _____, RG nº: _____,
_____, inscrito no CPF: _____, residente à

Rua : _____, nº: _____, cidade: _____,
_____, U.F: _____, AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para serem utilizadas em divulgações e vídeos pela Pesquisa de Mestrado sobre 'Formação e Leitura: O Professor, sua Prática e a Inclusão Social', sob a responsabilidade da pesquisadora Viviane da Rocha residente à rua Murici, nº 119, Jd. Recanto Suave - Cotia – SP, sejam elas destinadas à divulgação ao público em geral e/ou somente no meio acadêmico e da unidade educacional em que a pesquisa foi realizada.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e/ou internacional das seguintes formas: (I) out-door, (II) bus-door, folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Cotia, _____ de _____ de 2012.

Telefone para contato: _____

Apêndice III – Plano de Ação

Pesquisa Ação – Plano de Ação

1- Ação junto ao Corpo Docente

Apresentação da Proposta de Pesquisa	
<p>Data</p> <p>23 de Julho de 2012</p>	- Apresentação da Proposta de Pesquisa ao Campo
	- Pesquisa: Questionário com a primeira coleta de dados.
	<p>A - Dados pessoais e profissionais: Nome, idade, atuação na rede pública ou particular, anos para os quais leciona, tempo de atuação como professor e quantas horas semanais trabalhadas.</p> <p>B – Formação: Nível de formação dos pais, se cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escola pública ou particular, qual a formação, faculdade pública ou privada, se faz ou fez curso de especialização.</p>
Apresentação da Proposta de Pesquisa	
<p>Data</p> <p>30 e 31 de Julho de 2012</p>	- Pesquisa: Questionário com a segunda coleta de dados.
	<p>Dinâmica: Resgate da “história de leitor”</p> <p>- Sensibilização: Leitura do texto “Jardins” do autor Rubem Alves.</p> <p>Público alvo - os participantes da pesquisa.</p> <p>Metodologia da dinâmica – Em uma reunião marcada previamente todos foram solicitados a recordar, escrever e socializar com o grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- seus primeiros contatos significativos com a leitura, 2- além da reflexão sobre o papel que esses elementos assumem no processo de formação leitora, <p>Nessa atividade a pesquisadora fez o</p>

	acompanhamento e registro fotográfico de como os participantes se comportaram na dinâmica. Sobre a atividade resultou o registro escrito desses percursos pessoais de leitura e as possíveis influências na prática, como professor. Os registros pessoais e dos grupos foram recolhidos para as análises da pesquisa.
	C – Práticas e Hábitos de Leitura: hábitos de leitura na família durante a infância, hábitos de leitura no presente, formação como leitor. Novamente os participantes registraram no papel e socializaram com o grupo. A pesquisadora observou, anotou e registrou imagens para posterior análise qualitativa.
	D – Ensino da Leitura: prática de ensino da leitura, dificuldade e facilidades na prática de ensino da leitura, importância social da leitura. Os participantes registraram no papel e socializaram com o grupo. A pesquisadora observou, anotou e registrou imagens para posterior análise qualitativa.

2. Ações junto aos Alunos

<p>De 30 de Agosto a 03 de Setembro de 2012.</p>	<p>Roda de Leitura</p> <p>Livro: O Menino que Aprendeu a Ver</p> <p>Autora: Ruth Rocha</p> <p>Editora: Quinteto Editorial</p> <p>O texto de Ruth Rocha conta a experiência de João, um menino que está indo para a escola para aprender a ler e escrever e que percebe, no universo em que está inserido, coisas que ele não compreende. São as letras e os números que o desafiam no sentido de tentar decifrar o que querem dizer. À medida que a o personagem vai participando das aulas e conhecendo as letras do alfabeto, começa a percebê-las nas placas, nos cartazes e fica muito intrigado. O pai então explica ao filho que as letras estavam todas ali, era ele quem não as percebia, mas a partir do momento em que aprendeu a ler e se apropriou de uma habilidade, abriu-se para ele outro universo de possibilidades.</p> <p>Nessa atividade, a pesquisadora conduziu as crianças a uma autoanálise, compreendendo o processo pelo qual já passaram ou estão passando. Foram discutidas suas dúvidas e sua relação com a escola, com o professor, com o código escrito, seu próprio processo de aprendizagem da leitura e a importância da leitura na sua prática social.</p> <p>Atividade 1</p> <p>Reflexão com os alunos sobre a história, como forma de conduzi-los a uma autoanálise,</p>
--	---

	<p>buscando compreender a relação que eles têm com a leitura, na escola e fora dela.</p> <p>Conversamos com as crianças sobre o processo de aquisição da leitura, como forma de conhecer o momento que estão vivenciando e refletir com elas sobre os vários aspectos que envolvem esse momento. A experiência da leitura que começa muito antes de entrar na escola, quando as crianças presenciam atos de leitura praticados por pessoas que as rodeiam, ou quando participam deles. Entretanto, muitos dependem exclusivamente da escola para se tornar leitores. Assim, na escola e em outros espaços de aprendizagem, é preciso criar momentos ou situações para que os leitores iniciantes construam e ampliem experiências de leitura, oferecendo-lhes diferentes suportes e gêneros discursivos, lendo para eles com frequência, colocando-os no papel de leitores.</p>
	<p>Atividade 2</p> <p>Questionário com questões em forma de teste.</p>

15 de Setembro de 2012 (sábado – dia letivo)	Roda de Leitura com os Professores
	<p>Nas oficinas foram apresentadas aos professores atividades diversificadas, trabalhando-se com diferentes gêneros textuais, de maior circulação social. Alternando-se momentos de discussão e reflexão teórica com momentos de vivência em atividades de leitura e compartilhamento de experiências.</p> <p>A pesquisadora observou o envolvimento dos professores nas oficinas e atividades propostas, fazendo o registro escrito e</p>

	fotográfico da participação dos professores e os seus comentários sobre as atividades de leitura propostas nas oficinas.
--	--

Apêndice IV – Identidade e Perfil da Formação

QUESTIONÁRIO

Caro professor,

Gostaríamos de contar com a sua contribuição para desenvolvimento da nossa pesquisa de Mestrado sobre a 'Formação e Leitura: O Professor, sua Prática e a Inclusão Social'.

Os seus *dados pessoais* são totalmente *confidenciais* e não serão divulgados ou publicados na pesquisa ou em qualquer outra instância. Esperamos contar com sua colaboração e agradecemos, desde já, a sua participação.

Viviane da Rocha
vivi.prof@hotmail.com

A. Dados pessoais e profissionais:

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Trabalha para a rede: () Particular () Pública () Outra. Qual? _____

4. Para quais anos leciona:

() Educação infantil

() Ensino Fundamental 1º ao 5º ano

() Ensino Fundamental 6º ao 9º ano

() Ensino Médio

() Ensino Superior

5. Escola (s) em que trabalha: _____

6. Há quantos anos leciona:

() 1 a 5 anos

() 5 a 10 anos

() 10 a 15 anos

() 15 a 20 anos

() 25 anos ou mais.

7. Qual a sua carga horária semanal?

() 25 horas

() entre 25 e 40 horas

() mais de 40 horas

8. Telefone ou e-mail para contato: _____

B. Formação

1. Escolaridade do pai: () sem escolaridade () Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II () Ensino Médio () Nível superior

2. Escolaridade da Mãe: () sem escolaridade () Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II () Ensino Médio () Nível Superior

3. Onde cursou o Ensino Fundamental? () Escola Pública () Escola Particular

4. Onde cursou o Ensino Médio? () Escola Pública () Escola Particular

5. Qual a sua formação? _____

6. Fez seu curso superior em: () Instituição Pública () Instituição Particular

7. Ano de término do curso? _____

8. Possui Pós-graduação ou especialização? (Assinale PG para pós-graduação e E para especialização).

() sim, já cursou

() sim, está cursando

() não cursou

9. Onde faz/fez curso de pós-graduação ou especialização?

() Instituição Pública () Instituição Particular

10. Qual curso de Pós – Graduação ou Especialização? _____

Apêndice V - Práticas, Hábitos e Ensino da Leitura

QUESTIONÁRIO

Caro professor,

Gostaríamos de contar com a sua contribuição para desenvolvimento da nossa pesquisa de Mestrado sobre a ‘Formação e Leitura: O Professor, sua Prática e a Inclusão Social’.

Os seus dados são totalmente confidenciais e não serão divulgados ou publicados na pesquisa ou em qualquer outra instância. Esperamos contar com sua colaboração e agradecemos, desde já, a sua participação.

Viviane da Rocha

vivi.prof@hotmail.com

C. Práticas e hábitos de leitura

1. Qual era o hábito de leitura de seus pais durante a sua infância? Eles liam:

(☐) Sempre (☐) Às vezes (☐) Raramente (☐) Nunca

2. Qual a sua relação com a leitura na infância e/ou adolescência?

(☐) Gostava (☐) Não gostava (☐) Indiferente

3. Há leituras que o marcaram durante a vida, positiva ou negativamente? Por quê? Em que fase da vida elas aconteceram?

4. O que costuma ler em geral? (Assinale com números, sendo 1 para o que mais lê):

- () Revistas
- () Livros
- () Jornais
- () Textos Escolares
- () Textos na Internet
- () Textos de trabalho
- () Outros _____

5. Qual o gênero mais lido? (Assinale com números, sendo 1 para o que mais lê):

- () Livros Religiosos
- () Livros Didáticos
- () Romance
- () Literatura Infantil
- () Poesia
- () Contos
- () Educação
- () Literatura Juvenil
- () Biografias
- () Autoajuda
- () Outros. Especifique: _____

6. Onde costuma realizar as leituras? (Assinale com números, sendo 1 para o lugar em que mais costuma ler):

- () Em casa
- () Na sala de aula
- () Em H.T.P.C.
- () Outros. Qual? _____

7. Qual o tempo que consegue dedicar à leitura?

- () Menos de 1 hora por semana

- () De 1 a 3 horas por semana
- () De 4 a 10 horas por semana
- () Mais de 10 horas por semana

8. Qual a sua maior motivação para ler um livro? (Assinale 3 opções)

- () Prazer, gosto ou necessidade espontânea
- () Atualização cultural / Conhecimentos gerais
- () Exigência acadêmica
- () Motivos religiosos
- () Atualização profissional
- () Exigência Profissional
- () Não costuma ler
- () Outros. Especifique: _____

9. Cite um livro (e autor) que você leu nos últimos meses e gostou muito.

10. Qual a pessoa que mais o/a influenciou a ler. (Assinale apenas *uma* alternativa)

- () Pai
- () Professora (o)
- () Mãe
- () Amigo
- () Ninguém
- () Outros: _____

D. Leitura e Prática docente

1. Com que frequência costuma ler para seus alunos:

- () Diariamente
- () 2 ou 3 vezes na semana
- () 1 vez na semana
- () Esporadicamente

2. As principais leituras em sala de aula estão relacionadas a:

- () Leitura de textos para atividades didáticas
- () Leitura de histórias por prazer
- () Leitura de notícias e atualidades
- () Leitura como prática de avaliação dos alunos

3. De que forma procura realizar o ensino da leitura com os seus alunos?

4. Você encontra dificuldades para ler e promover a leitura entre seus alunos? Quais e por quê?

5. Qual o seu principal objetivo ao desenvolver o ensino e aprendizagem da leitura entre os seus alunos?

6. Por favor, teça considerações a respeito do seu trabalho com a leitura e a sua importância na prática social?

Apêndice VI – Questionário com os Alunos

QUESTIONÁRIO

Querido (a) aluno (a),

Este questionário servirá para eu conhecer um pouco mais sobre suas práticas de leitura na sala de aula. Muito obrigada por respondê-lo.

Viviane da Rocha
vivi.prof@hotmail.com

Turma: _____

Idade: _____

1. VOCÊ GOSTA DE LER?

☐ GOSTA ☐ GOSTA POUCO ☐ NÃO GOSTA

2. NAS AULAS, VOCÊ LÊ?

☐ MUITO ☐ ÀS VEZES ☐ POUCO

3. O QUE VOCÊ LÊ DURANTE AS AULAS:

☐ LIVRO DIDÁTICO

☐ LIVRO DE HISTÓRIA

☐ HISTÓRIA EM QUADRINHO

☐ REVISTAS

☐ JORNAIS

☐ REGRAS DE JOGOS

☐ RECEITAS CULINÁRIAS

☐ OUTROS: _____

4. PARA QUE VOCÊ LÊ DURANTE A AULA?

☐ FAZER ATIVIDADES

☐ DIVERTIR

☐ INFORMAR, SABER AS COISAS

☐ PARA A PROFESSORA DAS NOTAS

☐ PARA APRENDER A LER

5. A PROFESSORA LÊ PARA VOCÊ:

☐ TODOS OS DIAS ☐ ÀS VEZES ☐ POUCAS VEZES ☐ NUNCA

Apêndice VII – Sugestões de Atividades

Sugestões de Atividades para o Trabalho com a Leitura em Sala de Aula

Formar leitores é algo que requer condições favoráveis para a prática de leitura, mas não se restringe apenas aos recursos materiais disponíveis, pois na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Como forma de colaborar com o trabalho dos professores em sala de aula, apresentamos algumas sugestões para o trabalho com os alunos que podem servir de referência para a geração de outras propostas.

Leitura Diária: de forma silenciosa, individual; em voz alta (individual ou em grupo), fazendo sentido dentro da atividade proposta; pela escuta de alguém que lê.

Leitura Colaborativa: atividade na qual o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona sobre as pistas linguísticas que possibilitam atribuir determinados sentidos ao texto, favorecendo assim a compreensão crítica do texto analisado.

Projetos de Leitura: Os projetos de leitura são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções.

Atividades Sequenciadas de Leitura: São situações didáticas adequadas para promover e privilegiar o comportamento do leitor, com a formação de critérios para selecionar o material a ser lido, um determinado autor ou um tema de interesse.

Atividades Permanentes de Leitura: Situações didáticas propostas com regularidade pelo professor e voltadas para a formação de atitude favorável a leitura.

Leitura feita pelo professor: A leitura em voz alta feita pelo professor e compartilhada com os alunos de livros em capítulos.

Roda de Leitura

As rodas de Leitura remetem a tradição das leituras públicas, onde um leitor apresenta por meio de uma leitura fluente e expressiva uma obra ou trecho de uma história. Fazem parte da estratégia para a realização de uma roda de leitura, algumas ações que devem acontecer antes, durante e após a leitura como:

Antes da leitura

- Escolher textos de boa qualidade e adequados a faixa etária participante;
- Estudo e preparação para a leitura do texto, tirando possíveis dúvidas e observando os aspectos relevantes da leitura;

- Organizar os participantes sentados em círculo, se possível, criando um clima de envolvimento;
- Apresentar a obra que será lida, falar sobre a época e lugar em que foi escrita, perguntar se os participantes conhecem ou já leram algum texto ou livro do autor;
- Mostrar a capa e perguntar se imaginam sobre qual assunto ou tema do texto;
- Apontar o título, autor e editora. Indicar que a “orelha” ou a contra capa do livro trazem resumidamente o tema que será abordado no livro.

Durante a leitura

- Utilizar recursos para manter ou resgatar a atenção. Perguntar: o que será que vai acontecer agora? Como o personagem vai conseguir se salvar?
- Dar algumas pistas, se notar que a compreensão está difícil, sem se alongar para não prejudicar a narrativa;
- Caso surjam perguntas, responder o necessário e retomar o texto.

Após a leitura

- Notando que os participantes não conseguiram compreender bem o texto, ajude-os dando pistas, respondendo e fazendo perguntas a eles;
- Retomar oralmente as passagens marcantes ou as que não foram bem compreendidas;
- Estimular a participação com comentários sobre as características e atitudes das personagens e do tema do texto;
- Relacionar os acontecimentos do texto com as próprias experiências;
- Exercitar a imaginação, raciocínio lógico e coerência, questionando sobre o que teria acontecido se algum dado da história fosse alterado;
- Chamar atenção para o estilo do autor, os recursos que utiliza para prender a atenção do leitor, as expressões regionais, gírias, linguagem figurada, etc;
- Incentivar a manifestação dos participantes, pedindo que justifiquem suas opiniões sobre a história, as ilustrações e o jeito de contar do autor, indo além do “é legal” ou do “gostei”;
- Estimular a reflexão para a discussão de busca de soluções para problemas reais sejam individuais, ou coletivos;
- Criar situações para que os participantes da roda, alfabetizados ou não, escolham livros para ler, promovendo situações em que leitores mais experientes auxiliem os menos experientes.

Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade.

Gêneros de textos são as diferentes “espécies” de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade, reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: bilhete, romance, poema, sermão, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, entre outros.

Os suportes referem-se à base material que permite a circulação desses gêneros, com características físicas diferenciadas. Por exemplo: o jornal, o livro, o dicionário, a placa, o catálogo, a agenda e outros.

Especificamente, o professor ou a professora pode desenvolver atividades que possibilitem aos alunos:

- antes de tudo, ler livros, jornais e revistas e conversar sobre a leitura;
- reconhecer e classificar pelo formato, diversos suportes da escrita, tais como livros, revistas, jornais, folhetos;
- identificar as finalidades e funções da leitura de alguns textos a partir do exame de seus suportes;
- relacionar o suporte às possibilidades de significação do texto.

Atividade 1

Objetivo: Verificar se a criança é capaz de identificar o assunto de que se trata um texto e de dizer como ele é abordado.

Leia este texto:

O segredo da luz do sol

A luz do sol é feita de cores que você pode ver quando aparece um arco-íris no céu. É possível perceber sete cores bem diferentes, uma ao lado da outra: violeta, anil, azul, verde, amarelo, laranja e vermelho.

(CIBOUL, Adèle. As cores. São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Criança Curiosa)

Agora responda:

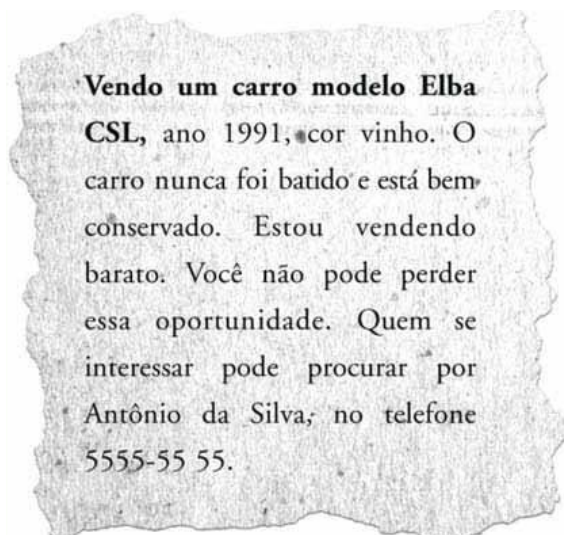
1) Sobre o que o texto está falando?

2) O que você descobriu sobre a luz do sol ao ler o texto?

Atividade 2

Objetivo: Verificar se a criança utiliza diferentes estratégias de leitura adequadas ao gênero textual e ao suporte em que o texto é veiculado, bem como se utiliza conhecimentos sobre diferentes gêneros de textos para localizar informações.

Leia o anúncio abaixo, retirado de um jornal.



Responda:

Qual o objetivo desse texto?

O que está sendo vendido?

Segundo o autor, o carro nunca foi batido e está sendo vendido barato. Por que o autor diz isso no texto?

Qual é o nome de quem está vendendo?

Como a pessoa que estiver interessada em comprar deve entrar em contato?

Atividade 3

Objetivo: Reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. É importante que o aluno apreenda o texto como um todo para dele retirar as informações solicitadas.

PASSAGEM DE ÔNIBUS		
TERMINAL RODOVIÁRIO		Nº 6 5 7 8 9
Belo Horizonte — MG		
de: BELO HORIZONTE		para: SÃO PAULO
DATA 22/05/99	AGENTE José Cintra	VIAÇÃO LUXOR
POLTRONA 22	HORÁRIO 23h30 min	Prefixo 008954
ÔNIBUS LEITO	PREÇO R\$ 96,70	KM 590,8
via do passageiro		
ATENÇÃO, USUÁRIO Mantenha sempre em seu poder esta passagem.		

O passageiro vai iniciar a viagem:

- (A) à noite.
- (B) à tarde.
- (C) de madrugada.
- (D) pela manhã.

Atividade 4

Objetivo: Verificar se o leitor é capaz de inferir (realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas) um significado para uma palavra ou expressão que ele desconhece.

Bula de remédio
<p>VITAMIN COMPRIMIDOS embalagens com 50 comprimidos COMPOSIÇÃO Sulfato ferroso 400 mg Vitamina B1 280 mg Vitamina A1 280 mg Ácido fólico 0,2 mg Cálcio F 150 mg</p> <p>INFORMAÇÕES AO PACIENTE O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses. É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.</p> <p>INDICAÇÕES No tratamento das anemias.</p> <p>CONTRA-INDICAÇÕES Não deve ser tomado durante a gravidez.</p> <p>EFEITOS COLATERAIS Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.</p> <p>POSOLOGIA Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia.</p> <p>LABORATÓRIO INFARMA S.A. Responsável - Dr. R. Dias Fonseca</p>

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. Alp Novo: análise, linguagem e pensamento. São Paulo: FTD, 1999. v. 2. p. 184.

No texto, a palavra COMPOSIÇÃO indica:

- (A) as situações contra-indicadas do remédio.

- (B) as vitaminas que fazem falta ao homem.
- (C) os elementos que formam o remédio.
- (D) os produtos que causam anemias.

Bibliografia

Armelin, M., Alice M. O., Godoy, M. C. F. (2011). *Formação de mediadores de leitura: sistematização de duas experiências*. (Vol. 1, n.º 1, pp.59-85). São Paulo: Cenpec.

Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN's]. (1997). *Língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

Secretária de Educação Básica [SEE]. (2007). *Pró-letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem*. Brasília: DC: Autor.

Anexos

Anexo I - Mensagem

Jardins

Comecei a gostar dos livros mesmo antes de saber ler. Descobri que os livros eram um tapete mágico que me levava instantaneamente a viajar pelo mundo... Lendo, eu deixava de ser o menino pobre que era e tornava-me outro. Vejo-me sentado no chão, num dos quartos do sótão do meu avô. Via figuras. Era um livro, folhas de tecido vermelho. Nas suas páginas alguém colara gravuras, recortadas de revistas. Não sei quem o fez. Só sei que quem o fez amava as crianças. Eu passava horas a ver as figuras e nunca me cansava de vê-las.

Outro livro que me encantava era o Jeca Tatu, do Monteiro Lobato. Começava assim: "Jeca Tatu era um pobre caboclo...". De tanto ouvir a estória lida para mim, acabei por sabê-lo de cor. "De cor": no coração. Aquilo que o coração ama não é jamais esquecido. E eu "lia-o" para a minha tia Mesma, que estava doente, presa numa cadeira de balo iço. Ela ria com o seu sorriso suave, ouvindo a minha leitura.

Outro livro que eu amava pertencera à minha mãe quando era criança. Era um livro muito velho. Façam as contas: a minha mãe nasceu em 1896... Na capa havia um menino e uma menina que brincavam com o globo terrestre. Era um livro que me fazia viajar por países e povos distantes e estranhos. Gravuras apenas. Esquimós, com as suas roupas de couro, dando tiros para o ar, saudando o fim do seu longo inverno. Embaixo, a explicação: "Onde os esquimós vivem, a noite é muito longa; dura seis meses". Um crocodilo, boca enorme aberta, com os seus dentes pontiagudos, e um negro a arrastar-se na sua direção, tendo na mão direita um pau com duas pontas afiadas. O que ele queria era introduzir o pau na boca do crocodilo, sem que ele se desse conta. Quando o crocodilo fechasse a boca estaria fisdado e haveria festa e comedoria!

Na gravura dedicada aos Estados Unidos havia um edifício com a explicação assombrosa: "Nos Estados Unidos há casas com dez andares...". Mas a gravura que mais mexia comigo representava um menino e uma menina a brincar, querendo fazer um jardim. Na verdade, era mais que um jardim. Era um minicenário. Havia feito montanhas de terra e pedra. Entre as montanhas, um lago cuja água, transbordando, transformava-se num riachinho.

E, nas suas margens, o menino e a menina haviam plantado uma floresta de pequenas plantas e musgos. A menina enchia o lago com um regador. Eu não me

contentava em ver o jardim: largava o livro e ia para a horta com a ideia de plantar um jardim parecido. E assim passava toda uma tarde, fazendo o meu jardim e usando galhos de hortelã como as árvores da floresta...

Onde foi parar o livro da minha mãe? Não sei. Também não importa. Ele continua aberto dentro de mim.

Alves, R. (2022). Mansamente pastam as ovelhas. São Paulo: Papirus Editora.